



AUTORISÉ PAR LE MINISTERE



French Language Arts

FLA

Programme d'études par année scolaire

Français langue seconde - immersion

Huitième année




UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA
Ex libris
UNIVERSITATIS
ALBERTENSIS

Programme d'études par année scolaire
Français langue seconde – Immersion

Huitième année

Alberta
Learning
2000

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
French language arts : programme d'études par année scolaire – français langue seconde – immersion : huitième année.

ISBN 0-7785-0805-6

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Secondaire) -- Alberta. -- Allophones.
2. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Secondaire) -- Alberta. -- Immersion.
I. Titre

PC2068.C2.A333 2000 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres (à spécifier)	

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

REMERCIEMENTS

Un projet de cette envergure exige la participation et l'étroite collaboration de plusieurs personnes. La Direction de l'éducation française – Language Services Branch – tient à reconnaître la contribution et l'expertise des personnes suivantes dans l'élaboration de cette publication :

Alain Nogue	Directeur adjoint – Programmation française
Nicole Lamarre	Directrice du projet
Jacinthe Lavoie	Conceptrice de programmes

Nous désirons également reconnaître l'apport des personnes suivantes :

Jocelyne Bélanger	Coordination des services de révision
Marie-José Knutton	Révision
Louise Chady	Coordination de la production
Charles Adam	Graphisme
Marthe Corbeil	Traitement de texte
Nancy Duchesneau	Traitement de texte
Céline Nadon	Traitement de texte
Josée Robichaud	Traitement de texte

Et en dernier lieu, nous tenons à remercier ceux qui, de près ou de loin, ont gracieusement accepté de partager leurs réflexions et appuyer la Direction de l'éducation française dans la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

ANNEXES

VUE D'ENSEMBLE

- **Introduction**

À l'automne 1994, la Direction de l'éducation française (DÉF) – Language Services Branch – élaborait un plan d'action visant la révision du programme de français langue seconde – immersion 1987. Afin de mieux cerner les besoins du milieu, l'équipe de français de la DÉF a organisé, avec l'appui du Canadian Parents for French de l'Alberta, une série de rencontres avec les parents des diverses régions de la province. Poursuivant le même but, elle a ensuite consulté des administrateurs, des enseignants et des élèves.

Au cours de l'année 1994, l'équipe de la DÉF a organisé une série d'entrevues avec des élèves de la deuxième à la douzième année afin d'analyser leurs habiletés reliées à la communication orale. Un projet similaire a été mis sur pied pour analyser leurs habiletés reliées à la communication écrite.

Toujours dans le but de recueillir plus d'information, les membres de l'équipe ont pris connaissance des récentes recherches dans le domaine de l'enseignement en immersion, des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive. Cette information leur a permis de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage et de mieux cerner les mécanismes de l'enseignement des langues.

En décembre 1993, les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest et des deux territoires signaient *Le protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*. Riche de l'information recueillie dans le milieu et de l'analyse des travaux des élèves, l'équipe de la DÉF s'est jointe à l'équipe interprovinciale pour élaborer le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*. Ce document, paru en septembre 1996, a servi de base à l'élaboration du programme d'études paru en 1998.

- **Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue seconde – immersion 1998**

Conscients du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, les ministres de l'Éducation signataires de l'entente et leurs représentants ministériels ont orienté leurs travaux vers les **résultats d'apprentissage** plutôt que vers les **objectifs d'enseignement**, comme c'était le cas dans le programme d'études de français – immersion, secondaire premier cycle, publié en 1987. Les résultats d'apprentissage représentent l'ensemble des compétences que les élèves de l'Ouest et du Nord canadiens devraient maîtriser à la fin de chaque année scolaire. En plus de reprendre et d'expliciter les résultats d'apprentissage contenus dans le cadre commun, le programme d'études de 1998 contient des résultats d'apprentissage qui reflètent les besoins particuliers des élèves inscrits à un programme de français langue seconde – immersion en Alberta.

- **L'optique des résultats d'apprentissage** [1]

Un résultat d'apprentissage définit un comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève a acquises au terme d'une séquence d'apprentissage. Cette optique place donc l'élève au centre des actions pédagogiques.

Ce document présente deux types de résultats d'apprentissage :

– ***les résultats d'apprentissage généraux***, qui s'appliquent de la maternelle à la douzième année, sont des énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine du développement langagier;

[1] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*, p. vii et viii.

- *les résultats d'apprentissage spécifiques*, qui découlent d'un résultat d'apprentissage général, se veulent des descripteurs plus précis du comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée.

L'accroissement du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes, et ainsi d'élargir son champ d'autonomie.

• Principes d'apprentissage[2]

L'apprentissage d'une langue, comme tout autre apprentissage, est un processus personnel, social et intellectuel, qui se manifeste par la construction des savoirs et leur réutilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis de dégager six principes d'apprentissage qui viennent jeter un nouveau regard sur les actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances.

L'apprentissage est un processus actif et constructif. Pour l'apprenant, les connaissances sont des représentations mentales du monde qui l'entoure et qui l'habite. De même, l'acquisition de connaissances ou l'intériorisation de l'information est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue. Donc, l'apprenant sélectionne l'information qu'il juge importante et tient compte d'un grand nombre de données pour créer des règles et des conceptions. Ces dernières acquièrent rapidement un caractère permanent. L'enseignant est appelé à jouer le rôle de médiateur dans la construction, par l'apprenant, de règles et de conceptions. C'est en présentant des exemples et des contre-exemples qu'il permet à l'élève de saisir toutes les dimensions du savoir et d'éviter la construction de connaissances erronées.

L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. « L'apprentissage est un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier. »[3] Dans le cadre de sa planification, l'enseignant définit l'objet d'apprentissage, analyse les difficultés liées à ce savoir à acquérir. Il anticipe les connaissances antérieures des élèves et prévoit comment il activera leurs connaissances antérieures.

L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances. L'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques de l'expert. Plus les connaissances sont organisées sous forme de schémas ou de réseaux, plus il est facile pour l'apprenant de les retenir et de les récupérer dans sa mémoire. Dans ces conditions, il est également possible de traiter un plus grand nombre de connaissances à la fois. Dans ses interventions auprès des élèves, l'enseignant présente des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques, des séquences d'actions pour rendre les connaissances fonctionnelles et transférables.

L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles. Pour que l'apprenant soit en mesure d'intégrer et de réutiliser ce qu'il a appris dans des contextes variés, il lui faut déterminer quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser. L'enseignement doit donc tenir compte de trois types de connaissances : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le pourquoi et le quand – connaissances conditionnelles).

---

[2] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M – 12)*, p. ix et x.

[3] Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les éditions Logiques, 1992, p. 37.

L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises. En tout temps, l'élève doit être conscient des **stratégies** auxquelles il peut faire appel **pour accomplir une tâche** (stratégies cognitives). Il doit continuellement évaluer ses actions, les valider ou encore faire des ajustements pour réaliser ses projets (stratégies métacognitives). Il doit en quelque sorte **gérer** ces stratégies de façon efficace.

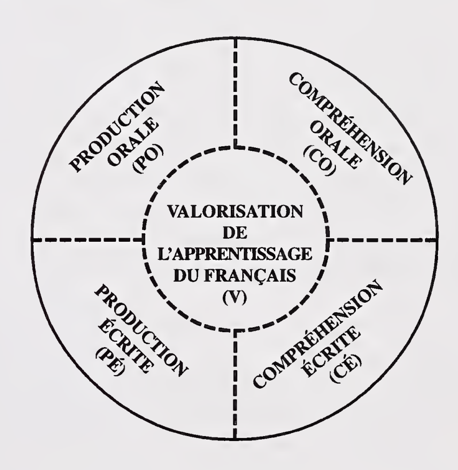
Un enseignement explicite des connaissances procédurales et conditionnelles, suivi de pratiques guidées et de pratiques coopératives, permettra à l'élève de développer un degré d'expertise dans un domaine donné. (Pour plus d'informations sur l'enseignement explicite, consulter l'annexe 1, *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage.*)

La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. Comme toute autre connaissance, l'apprenant construit sa motivation scolaire à partir de ses croyances dans ses capacités d'apprentissage et de ses expériences scolaires. La motivation scolaire repose à la fois sur la valeur et les exigences de la tâche, et sur le pouvoir que l'élève a sur ses chances de réussite. Les croyances et les perceptions de l'élève détermineront son engagement, son degré de participation et sa persévérance à la tâche. D'une part, l'élève a une certaine responsabilité face à ses apprentissages et, d'autre part, l'enseignant a des responsabilités déontologiques dans la construction de la motivation scolaire de l'élève. L'enseignant doit, entre autres, proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables et s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder la tâche. Il doit aussi leur rendre explicites les retombées à court ou à long terme des apprentissages.

- **Présentation du programme d'études de français langue seconde – immersion 1998**[4]

Par rapport au programme de 1987, le programme de 1998 apporte des précisions importantes en ce qui a trait au processus de réalisation des projets de communication. Pour chaque année scolaire, on retrouvera des tâches bien précises et des résultats d'apprentissage spécifiques permettant à l'apprenant de planifier et de gérer ses projets.

Le schéma ci-après présente les différents domaines de l'apprentissage du français langue seconde – immersion.



Les quatre domaines d'utilisation de la langue (*Compréhension orale* – **CO**, *Production orale* – **PO**, *Compréhension écrite* – **CÉ** *et Production écrite* – **PÉ**) mettent l'accent sur les besoins de communication, sur la reconstruction ou la formulation de sens et sur l'acquisition de compétences. Quant à la dimension plus spécifiquement culturelle de l'apprentissage d'une langue, elle est intégrée aux divers domaines dans la mesure où elle ne peut être dissociée d'une exploitation de textes écrits et de discours oraux. Cette dimension revêt par ailleurs des proportions plus larges, puisqu'elle touche à la valorisation, par l'élève, de son apprentissage du français comme outil de développement personnel, intellectuel et social (*valorisation de l'apprentissage du français – V1).*

---

[4] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12),* p. vii et viii.

Dans le *Cadre commun,* ces cinq domaines ont été envisagés comme des entités pour que leurs composantes et les résultats d'apprentissage qui s'y rattachent puissent être cernés avec le plus de précision possible. Cependant, c'est autour d'un projet d'apprentissage touchant divers domaines que s'articulent et se travaillent les résultats d'apprentissage visés par le projet.

1. Valorisation de l'apprentissage du français

Ce domaine a été placé au centre du schéma pour montrer qu'il est en constante interaction avec chacun des quatre autres domaines. Le contexte d'apprentissage mis en place par l'enseignant joue un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise la valorisation de l'apprentissage du français. (Pour plus d'informations sur la création d'un climat propice à l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte d'immersion, consulter l'annexe 2.)

2. Compréhension orale

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un discours. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écoute exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux **CO4*** et ***CO5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets d'écoute. Ces projets visent essentiellement à répondre à des besoins d'information (*le résultat d'apprentissage général **CO1***) et à des besoins d'imaginaire et d'esthétique (*le résultat d'apprentissage général **CO2**).*

Par ailleurs, les discours oraux, ainsi que les messages sonores qui font partie intégrante du projet de communication, constituent des moyens privilégiés pour développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est l'essence même du *résultat d'apprentissage général **CO3***.

3. Compréhension écrite

Comme c'était le cas pour la compréhension orale, l'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

Tout comme pour la compréhension orale, la lecture exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux **CÉ4*** et ***CÉ5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de lecture. Ces projets visent essentiellement à répondre à des besoins d'information (*le résultat d'apprentissage général **CÉ1***) et à des besoins d'imaginaire et d'esthétique (*le résultat d'apprentissage général **CÉ2***).

Par ailleurs, les textes, ainsi que les messages visuels qui font partie intégrante du projet de communication, constituent des moyens privilégiés pour développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est l'essence même du *résultat d'apprentissage général **CÉ3***.

Dans les domaines de la **compréhension orale** et de la **compréhension écrite**, les résultats d'apprentissage spécifiques tiennent compte du rôle de plus en plus croissant des médias et de la technologie de l'information dans le quotidien de l'élève (ex. : journaux, magazines, publicités orales ou écrites, les disques optiques compacts, Internet, etc.). L'étude de la composition des messages médiatiques vise essentiellement à amener l'élève à décoder et à évaluer les messages transmis. Elle lui permet de découvrir la manière dont le message est construit, ainsi que les idées, les valeurs et la vision du monde qu'il véhicule.

4. **Production orale**

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception selon laquelle l'élève est un agent actif dans la construction du sens de son message. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La construction de sens dans le contexte d'une présentation orale ou d'une discussion exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets de communication et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***PO4*** et ***PO5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de communication orale. Ces projets visent essentiellement à transmettre de l'information, à répondre à un besoin d'interaction sociale (*le résultat d'apprentissage général* ***PO1***), à répondre à des besoins d'imaginaire ou à proposer une vision du monde ou encore, à explorer le langage (*le résultat d'apprentissage général* ***PO2***).

Par ailleurs, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général* ***PO3***. La présentation orale exige du présentateur un souci de clarté et de précision de la langue. Les échanges au cours des discussions exigent du locuteur une constante négociation de sens.

5. **Production écrite**

Le domaine « production écrite » présente dans l'ensemble une perspective parallèle à celle retenue en *production orale*. Cette perspective fait de l'élève un scripteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La construction de sens exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets de communication et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***PÉ4*** et ***PÉ5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de communication.

Ces projets visent essentiellement à transmettre de l'information (*le résultat d'apprentissage général* ***PÉ1***), à répondre à des besoins d'imaginaire, à proposer une vision du monde ou encore à explorer le langage (*le résultat d'apprentissage général* ***PÉ2***).

Par ailleurs, tout comme pour la production orale, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général* ***PÉ3***. Les résultats d'apprentissage spécifiques décrivent les comportements attendus dans les cas les plus fréquents (les cas usuels). Dans les cas particuliers, l'élève pourra faire appel à des moyens qui lui permettront d'utiliser la forme correcte du message à transmettre (consultations d'outils de référence ou de personnes-ressources).

- **Organisation des résultats d'apprentissage généraux**

Pour chacun des domaines des habiletés langagières, on retrouve une organisation en parallèle des résultats d'apprentissage généraux (RAG). Dans un premier temps, on retrouve les résultats d'apprentissage visant à reconstruire (**CO1** et **CÉ1**) ou à construire (**PO1** et **PÉ1**) le sens d'un message pour répondre à un besoin d'information.

En deuxième lieu, viennent les résultats d'apprentissage visant à reconstruire (**CO2** et **CÉ2**) ou construire (**PO2** et **PÉ2**) un message pour répondre à des besoins d'imaginaire, d'esthétique ou encore, pour proposer une vision du monde.

Ces deux ensembles de résultats d'apprentissage généraux (RAG) décrivent en quelque sorte les projets de communication proposés aux élèves.

Le troisième ensemble de résultats d'apprentissage généraux se divise en deux sections :

- les résultats d'apprentissage visant le développement d'une attitude positive envers la langue et les cultures francophones (**CO3** et **CÉ3**);
- les résultats d'apprentissage portant sur le vocabulaire et les mécanismes de la langue (**PO3** et **PÉ3**).

Le quatrième ensemble de résultats d'apprentissage généraux décrit les stratégies de planification, c'est-à-dire les moyens qui lui permettront d'orienter son projet (**CO4**, **CÉ4**, **PO4** et **PÉ4**).

Finalement, on retrouve les résultats d'apprentissage généraux qui permettent à l'élève de gérer ses projets de communication, de mettre en œuvre les stratégies les plus efficaces pour répondre à son intention de communication (**CO5**, **CÉ5**, **PO5** et **PÉ5**).

Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : le contexte de la tâche (les RAG aux niveaux 1 et 2), la planification (le RAG au niveau 4) et la gestion de cette tâche (le RAG au niveau 5). À la lecture des résultats d'apprentissage spécifiques, on notera que l'analyse de l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche se trouve sous le résultat d'apprentissage : gestion.

Quant aux RAG au niveau 3, ils représentent une appréciation et un respect de la culture et de la langue. Ils sont intégrés à la réalisation et à la gestion de la tâche, tout comme celui de la valorisation de l'apprentissage du français.

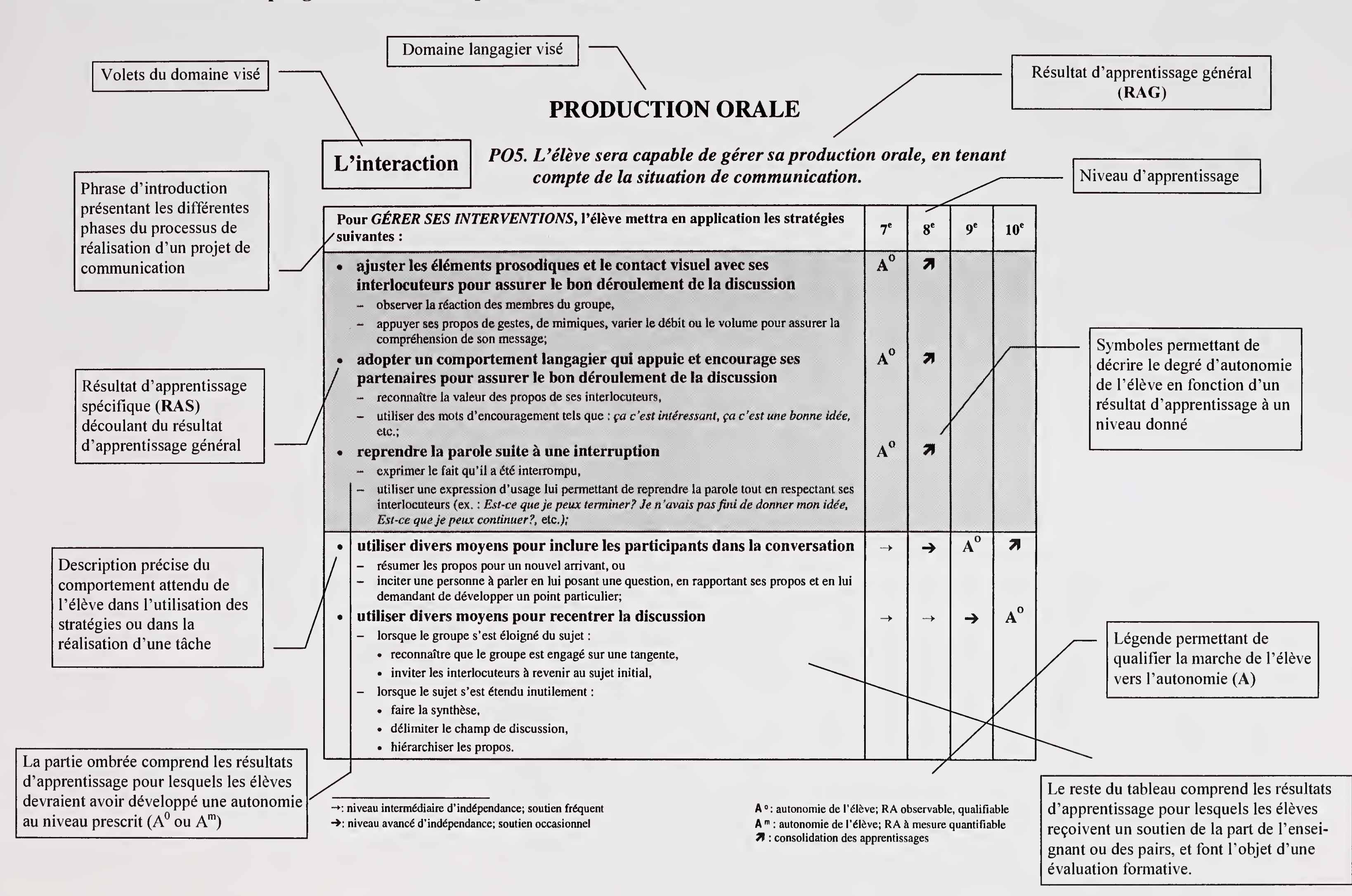
Remarque : L'enseignant trouvera des renseignements complémentaires sur le déroulement des activités à l'annexe 1 : *Caractéristiques des situations d'apprentissage*.

Compréhension orale		Compréhension écrite	
CO1.	**Contexte : besoin d'information**	**CÉ1.**	**Contexte : besoin d'information**
CO2.	**Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique**	**CÉ2.**	**Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique**
CO3.	**Appréciation de la culture**	**CÉ3.**	**Appréciation de la culture**
CO4.	**Planification**	**CÉ4.**	**Planification**
CO5.	**Gestion**	**CÉ5.**	**Gestion**

Valorisation de l'apprentissage du français

Production orale		Production écrite	
PO1.	**Contexte : besoin d'information**	**PÉ1.**	**Contexte : besoin d'information**
PO2.	**Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique**	**PÉ2.**	**Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique**
PO3.	**Mécanismes de la langue**	**PÉ3.**	**Mécanismes de la langue**
PO4.	**Planification**	**PÉ4.**	**Planification**
PO5.	**Gestion**	**PÉ5.**	**Gestion**

- **Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire**



PRODUCTION ORALE

L'interaction

PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.

Pour *GÉRER SES INTERVENTIONS*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **ajuster les éléments prosodiques et le contact visuel avec ses interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la discussion** – observer la réaction des membres du groupe, – appuyer ses propos de gestes, de mimiques, varier le débit ou le volume pour assurer la compréhension de son message;	A^0	↗		
• **adopter un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires pour assurer le bon déroulement de la discussion** – reconnaître la valeur des propos de ses interlocuteurs, – utiliser des mots d'encouragement tels que : *ça c'est intéressant, ça c'est une bonne idée,* etc.;	A^0	↗		
• **reprendre la parole suite à une interruption** – exprimer le fait qu'il a été interrompu, – utiliser une expression d'usage lui permettant de reprendre la parole tout en respectant ses interlocuteurs (ex. : *Est-ce que je peux terminer? Je n'avais pas fini de donner mon idée, Est-ce que je peux continuer?,* etc.);	A^0	↗		
• **utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la conversation** – résumer les propos pour un nouvel arrivant, ou – inciter une personne à parler en lui posant une question, en rapportant ses propos et en lui demandant de développer un point particulier;	→	➔	A^0	↗
• **utiliser divers moyens pour recentrer la discussion** – lorsque le groupe s'est éloigné du sujet : • reconnaître que le groupe est engagé sur une tangente, • inviter les interlocuteurs à revenir au sujet initial, – lorsque le sujet s'est étendu inutilement : • faire la synthèse, • délimiter le champ de discussion, • hiérarchiser les propos.	→	→	➔	A^0

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^0 : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

- **Degré d'autonomie de l'élève**

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage (voir page 66), un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modeler pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel à ces mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus (pratique autonome et transfert).

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant :

→ ***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.

➔ ***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation (autoévaluation) et la rétroaction par les pairs.

A^{o} ***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***
En situation d'évaluation, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.) en situation d'évaluation formative. Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage **(RA)** est **observable** et la mesure est **qualifiable**.

A^{m} ***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***
L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (**RA**) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure de ce travail est **quantifiable**. L'évaluation des projets de communication (les tâches) et des mécanismes de la langue mène à la confirmation du degré de maîtrise de l'élève.

➚ ***consolidation des apprentissages***
L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez l'élève un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

- **Formats du document**

Afin de mieux répondre aux besoins des enseignants, le programme d'études élaboré à partir du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)* est offert en deux formats : le format ***intégral*** et le format ***par année scolaire***.

- Le format ***intégral*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage ***de la maternelle à la douzième année***. Ce format permet à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du développement d'une habileté, de la maternelle à la douzième année. Il peut s'y référer pour fin de diagnostic. Par exemple, si un élève rencontre des difficultés en lecture, l'enseignant pourrait consulter le document et voir quelles stratégies de planification ou de gestion l'élève devrait avoir acquises à ce niveau. Ensuite, il pourrait repérer une ou plusieurs stratégies qui ne sont pas mises en application par l'élève pour réaliser son projet de communication. L'enseignant pourrait, par

exemple, utiliser cette version du programme d'études pour enseigner de nouvelles stratégies de lecture à un élève qui est prêt à aborder des textes plus complexes. L'élève accroîtrait ainsi son degré d'autonomie en lecture.

Ce format facilitera également la planification en équipe-école. Il pourra servir d'outil de référence aux enseignants qui n'enseignent pas le français, mais qui partagent, avec leurs collègues, la responsabilité du développement langagier de l'élève.

Compte tenu de son format volumineux, cette version du programme d'études pourrait difficilement servir à la planification des séquences d'apprentissage à un niveau donné. Le deuxième format, plus convivial, permet de répondre à ce besoin.

- Le format ***par année scolaire*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage pour ***l'année ciblée et l'année précédente***, de même que tous les résultats d'apprentissage qui font l'objet d'un travail de sensibilisation menant à l'autonomie au cours des années subséquentes.

  Ce format allégé permet à l'enseignant de focaliser sur les résultats d'apprentissage prescrits à un niveau donné. De plus, il lui permet de connaître les acquis des élèves au niveau précédent. Ainsi, en septembre, un enseignant pourrait se référer à cette version du programme d'études pour planifier une séquence d'apprentissage à partir des résultats d'apprentissage de l'année précédente, afin de faire le point sur les acquis des élèves. Il pourrait également s'y référer pour voir quelles sont ses responsabilités face à la progression de l'élève vers une plus grande autonomie, et au soutien qu'il doit apporter à l'élève dans le développement des habiletés, des connaissances et des attitudes.

  Parce qu'il présente tous les résultats d'apprentissage de deux années scolaires consécutives, ce format allégé permet aux enseignants de classes à niveaux multiples de planifier les séquences d'apprentissage à partir d'un seul document.

- **L'évaluation des apprentissages**

Idéalement, les pratiques évaluatives sont le reflet de la conception de l'apprentissage.

Si le savoir est une construction graduelle, les buts premiers de l'évaluation sont de fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et de fournir des données utiles aux divers intervenants. Selon cette vision, l'évaluation prend place, d'abord au début d'une démarche d'apprentissage, pour déterminer les connaissances antérieures de l'élève, et ensuite à la fin, pour déterminer ce qu'il a appris. Ainsi, l'élève pourra situer ses nouvelles compétences face à l'objet d'apprentissage et l'enseignant pourra expliquer le niveau de rendement de l'élève et adapter ses interventions aux compétences réelles de l'élève.

Pour obtenir ces informations, l'enseignant doit présenter des tâches complètes, complexes et signifiantes : des tâches qui exigent la mise en œuvre de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Si la préoccupation première de l'enseignant est de développer des stratégies cognitives et métacognitives, il pourra assurer à l'élève une plus grande autonomie dans la réalisation de son projet de communication.

- **Sources bibliographiques principales**

ALBERTA. ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études de français langue seconde – immersion (M-12)*, Direction de l'éducation française, Alberta Education, 1998.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture,* Boucherville, Graficor, 1993, 205 p.

Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), septembre 1996, 77 p.

CHARTRAND, Suzanne. « Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte », *Québec français*, n° 99 (automne 1995), p. 32-34.

FOREST, Constance et Louis Forest. *Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes*, Chomedey, Laval, Éditions Beauchemin, 1994, 289 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture,* Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 255 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 234 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement primaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1993, 81 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1995, 179 p.

PICARD, Jocelyne et Yolande Ouellet. *Stratégies d'apprentissage et méthodes de techniques de travail au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune-Lorette, 1996, 67 p.

Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, 447 p. (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

TARDIF, Jacques. « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », *L'évaluation des apprentissages – Réflexions, nouvelles tendances et formation,* Collectif sous la direction de René Hivon, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 28-56.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive,* Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, 474 p.

THÉRIAULT, Jacqueline. *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, 181 p.

VILLERS, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec/Amérique, 1992, 1324 p.

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRENCH LANGUAGE ARTS

- **Un programme plus précis**

Le programme de français langue seconde – immersion vise à placer l'élève dans des situations d'apprentissage lui permettant l'appropriation de la langue française comme outil de développement personnel, intellectuel, social et culturel.

À la suite de la consultation qui a précédé l'élaboration du programme de 1998, les concepteurs ont opté pour mettre l'accent sur le développement des stratégies de planification et de gestion menant à la réalisation des divers projets de communication. Vous trouverez, pour chacun des domaines (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite), des résultats d'apprentissage spécifiques visant à développer chez l'élève les outils nécessaires pour réaliser efficacement ses projets de communication.

- **Les priorités au secondaire premier cycle**

Au secondaire premier cycle, le programme d'études de français langue seconde – immersion vise, dans un premier temps, à poursuivre le travail amorcé à l'élémentaire, soit à enrichir le vocabulaire et la syntaxe afin de permettre à l'élève de participer plus activement et plus efficacement aux activités proposées. L'élève prend davantage conscience des éléments qui assurent la clarté de ses messages tels des expressions et des mots justes et précis, des phrases correctes et de plus en plus complexes. Il apprend à respecter les règles de base qui régissent la langue, autant en ce qui a trait aux échanges verbaux organisés en salle de classe, que dans la réalisation de projets à l'écrit. En s'appropriant un bagage langagier recherché, l'élève s'outille de manière à comprendre, approfondir, préciser et exprimer des pensées de plus en plus abstraites. Le programme vise, dans un deuxième temps, à développer la capacité de l'élève à planifier et à gérer ses projets de communication, autant lorsqu'il réalise ses projets seul que lorsqu'il travaille avec des partenaires de classe ou lorsqu'il participe à des activités organisées par la communauté francophone. L'élève prend davantage conscience des facteurs qui influencent sa façon de communiquer efficacement dans divers contextes.

En **compréhension orale**, l'élève apprend à prêter une attention particulière à l'organisation du message (structure et type de texte) et à ses connaissances sur l'auteur, le réalisateur ou l'émission pour orienter sa lecture. Il apprend à s'interroger sur son attitude face à la tâche et aux moyens qu'il utilise pour surmonter des difficultés.

En **compréhension écrite**, au secondaire premier cycle, l'élève développe son habileté à lire en analysant la tâche et en choisissant la meilleure façon d'aborder des textes plus complexes. Il accroît sa capacité à analyser les caractéristiques des textes afin de mieux comprendre leur organisation interne (structure et type de texte) et l'intention de l'auteur.

En **production orale**, l'élève apprend le vocabulaire et les constructions syntaxiques qui lui permettent de s'exprimer dans divers contextes. Il développe l'habileté à planifier des projets en équipe et à interagir efficacement avec ses pairs (interaction).

En **production écrite**, l'élève apprend progressivement à établir un plan de travail qui lui permettra de réaliser plus efficacement ses projets d'écriture. Il apprend à organiser et à formuler clairement ses idées, tout en respectant les règles qui régissent l'organisation interne des textes ainsi que celles de l'orthographe grammaticale. Il apprend également à réviser ses textes en utilisant diverses sources de référence.

Dans de nombreux cas, les connaissances acquises dans un domaine langagier peuvent être transférées dans un autre. Par exemple, les connaissances sur l'organisation interne d'un texte peuvent être utilisées dans tous les domaines, autant à l'oral qu'à l'écrit. Les habiletés à élaborer un plan de travail à l'écrit peuvent être transférées dans d'autres champs d'activités, autant à l'école qu'à l'extérieur de l'école.

En s'appropriant les éléments de la langue, l'élève devient de plus en plus autonome et responsable de ses apprentissages. Lorsque la langue est au service de l'apprenant, il lui est possible de développer ses habiletés dans tout autre domaine d'apprentissage tel que les sciences, les mathématiques, les études sociales, etc. C'est donc par le biais de l'enseignement de la langue que l'on parvient à outiller l'élève pour qu'il devienne un bon communicateur et un apprenant efficace.

Quant aux projets de communication eux-mêmes, les concepteurs ont ciblé des tâches pour chaque niveau d'apprentissage. Dans l'ensemble du secondaire premier cycle, vous trouverez des tâches qui touchent aux diverses activités de la vie quotidienne des élèves de ce groupe d'âge, de même que celles faisant appel à leur créativité et à leur imagination.

Remarque : Le développement des éléments de la langue se fait en contexte et non au cours d'exercices qui ne sont pas intégrés à un scénario visant autant l'apprentissage des connaissances déclaratives, conditionnelles que procédurales.

VALORISATION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Les attitudes

V1. L'élève sera capable de valoriser son apprentissage du français comme un outil de développement personnel, intellectuel et social.

Pour démontrer une *ATTITUDE POSITIVE* face à l'apprentissage du français, l'élève pourra :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **poursuivre de façon autonome son apprentissage du français** Exemples : – tirer profit de ses lectures personnelles pour poursuivre son développement langagier et devenir ainsi plus autonome, – chercher à comprendre l'usage des expressions courantes en français, les comparer à des expressions semblables dans sa langue première, – prêter attention aux mots et aux expressions qui ont un sens différent dans les deux langues cibles (faux amis), – s'approprier un répertoire d'expressions utilisées par les jeunes d'aujourd'hui.	→	➔	A°	➚

Contexte d'apprentissage

Dans le contexte de l'immersion, le développement, chez l'élève, d'une attitude positive face à l'apprentissage du français fait partie du quotidien. Le contexte d'apprentissage, mis en place par l'enseignant, joue un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise la valorisation de l'apprentissage du français.

C'est en plaçant fréquemment les élèves dans des situations structurées, où les interactions entre les pairs sont essentielles à la réalisation d'un projet, qu'ils réaliseront l'importance de leur apprentissage. Ce genre de projet peut également amener les élèves à interagir avec divers intervenants. Que ce soit dans le cadre de l'organisation d'une activité spéciale pour les membres de la communauté, d'un projet à plus ou moins long terme avec des élèves d'un autre niveau scolaire ou encore, d'un échange sur le réseau Internet, ces activités permettront aux élèves de s'engager davantage dans l'apprentissage de cette langue seconde.

Contexte d'évaluation

C'est par l'**observation** régulière du comportement de l'élève (voir *Exemples* des RAS de ce domaine) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de celui-ci face à son développement personnel, intellectuel et social.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO1. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **réagir au discours en faisant part de ses goûts et de ses opinions et en les appuyant à partir d'expériences personnelles** *Exemples :* – commenter la façon de résoudre un problème à partir de ses expériences, ou – comparer les sentiments, les opinions, les réactions des personnages aux siennes, ou – expliquer ses choix à partir de ses expériences;	A^m	➚		
• **distinguer les faits des opinions ou les faits des hypothèses** *Exemple :* – relever des exemples de propos qui peuvent être prouvés (faits), de propos qui relèvent de la supposition (hypothèses) et de propos qui proviennent de réactions à un fait (opinions);	➔	A^m	➚	
• **dégager le point de vue de l'auteur** *Exemple :* – relever dans le discours les indices qui révèlent la position de l'auteur face au sujet. Reformuler le point de vue de l'auteur;	→	➔	A^m	➚
• **analyser des éléments tels que la trame sonore, le slogan, la caractérisation et l'humour dans une publicité** *Exemple :* – observer les moyens utilisés par l'auteur/le réalisateur d'une publicité. Faire part de ses observations. Expliquer le rôle de chaque moyen utilisé sur la portée du message;		→	A^m	➚
• **distinguer les faits, les opinions, les hypothèses dans des reportages, des bulletins de nouvelles ou des entrevues** *Exemple :* – relever des passages présentant des propos qui, dans les faits, peuvent être prouvés, des propos qui relèvent de la supposition (hypothèses) et des propos qui proviennent de réactions à un fait, à un événement, etc. (opinions).		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute	*CO2. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.*

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **dégager la dynamique des personnages (rôles, rapports et caractérisation) et son impact sur l'action dans des émissions jeunesse ou dans des films** Exemple : – élaborer la liste des personnages qui ont une influence directe sur le personnage principal. Observer les rapports entre les personnages à partir du dialogue et de la mise en scène (supériorité, égalité, infériorité, complicité, influence, etc.). Décrire l'incidence des liens qui les unissent sur l'action;	A^m^	➚		
• **faire part de ses sentiments et de ses opinions sur les relations entre les personnages à partir de son expérience personnelle** Exemples : – prendre conscience des sentiments suscités par les relations entre les personnages dans une émission jeunesse ou dans un film. Relever les passages qui expliquent ces sentiments, ou – énoncer son opinion sur la relation entre les différents personnages qu'on retrouve dans une émission jeunesse ou dans un film;	A^m^	➚		
• **dégager certains éléments caractéristiques des poèmes ou des chansons tels que le langage imagé et le rythme** Exemples : – relever des mots ou des groupes de mots qui créent des images (les couleurs, les adjectifs, les sentiments, les comparaisons, les personnifications, etc.), ou – relever des éléments qui créent le rythme dans le poème ou dans la chanson (la mesure et la répétition de sons, de mots, de vers, etc.);	➔	A^m^	➚	
• **discuter des thèmes, des messages, des rythmes de la chanson populaire francophone en établissant des liens avec l'univers de la chanson populaire de son milieu** Exemple : – observer, en groupe, les thèmes, les messages qui se dégagent de la chanson populaire francophone. Observer les éléments qui créent le rythme dans ces chansons (la mesure et la répétition de sons, de mots, de vers, etc.). Observer les mêmes éléments dans la chanson populaire de son milieu. Faire part de ses observations;	→	➔	A^o^	➚
• **établir des liens entre ses valeurs et celles présentées dans un film, une pièce de théâtre ou une chanson** Exemple : – dégager les valeurs révélées par les personnages, les valeurs associées au lieu ou à l'époque, ou les valeurs mises en relief par la façon de traiter les thèmes. Les comparer à ses propres valeurs ou à celles de son milieu;		→	➔	A^m^
• **dégager les thèmes dans une émission télévisée, dans un film ou dans une pièce de théâtre** Exemple : – reconnaître les éléments (mots, expressions, images, etc.) qui convergent vers une idée. Trouver un mot ou une expression qui englobe tous les éléments de cette idée.		→	➔	A^m^

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o^ : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

En huitième année, les apprentissages se font principalement à partir :

- de situations de travail de groupe,
- de la lecture de textes aux élèves, et cela dans diverses matières,
- de la lecture d'articles de journaux et de magazines, la lecture de courts récits ou de chapitres de romans aux élèves,
- de textes audio tels que des documentaires,
- de matériel audiovisuel.

Dans le cas de **textes lus aux élèves**, pour que les situations d'apprentissage soient profitables, les textes devraient être accompagnés d'un matériel d'appui qui permettra aux élèves, lors de la planification, de faire des prédictions sur le contenu. Cet appui peut prendre la forme d'information sur l'auteur, l'interprète ou l'émission ou la forme d'information pouvant mener à l'identification de la structure du texte. Dans les cas où les élèves sont peu familiers avec le contenu du sujet traité ou encore, si le contenu traite d'un sujet abstrait, la présentation de l'information ne devrait pas être trop dense, c'est-à-dire éviter de présenter beaucoup d'information en peu de texte. Dans la plupart des cas, l'organisation de l'information devrait être claire et les liens entre les différentes parties devraient être explicites (emploi de marqueurs de relation pour souligner les enchaînements dans le texte). Dans les cas où l'information est implicite, le texte devrait fournir suffisamment d'information pour permettre aux élèves de vérifier leurs hypothèses. Les textes longs, c'est-à-dire ceux qui dépasseraient la capacité de concentration des élèves, devraient être découpés en séquences tout en tenant compte des endroits propices ou stratégiques pour interrompre l'écoute. Dans le cas **du matériel audiovisuel**, la durée de la présentation variera en fonction de la complexité du message véhiculé et du support que les élèves peuvent obtenir en cours de visionnement; ex. : possibilité de discuter de certains segments du film ou de la vidéo en petits groupes de travail, possibilité d'interrompre le visionnement pour apporter des précisions, possibilité de visionner à nouveau certains segments plus complexes, etc.

Remarque : Les présentations faites par les autres élèves de l'école, les membres de la communauté ou encore les présentations de spectacles peuvent également être utilisées dans le but de développer les habiletés d'écoute. Toutefois, les élèves doivent être conscients de l'objet d'apprentissage et chaque situation doit respecter les trois étapes du processus de réalisation d'un projet de communication (voir à l'annexe 1, la section intitulée *Caractéristiques des situations d'apprentissage*).

En huitième année, l'élève apprendra à examiner les facteurs qui influencent la situation d'écoute et à prendre conscience de son attitude face à la tâche (voir CO4 et CO5).

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait à partir :

- de textes lus aux élèves,
- de la présentation de documents audio et audiovisuels.

L'écoute	*CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux, des messages sonores dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.*

Pour démontrer son *ATTITUDE POSITIVE* envers la langue française, l'élève devra :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **apprécier des films et des bandes vidéo d'expression française pour adolescents** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition de visionner un film ou une bande vidéo d'expression française pour adolescents, ou – participer à une discussion sur le film ou sur la bande vidéo;	**A°**	**➚**		
• **apprécier des émissions radiophoniques ou télévisées en français destinées aux adolescents** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition d'écouter une émission radiophonique ou télévisée destinée aux adolescents, ou – proposer l'écoute d'une émission radiophonique ou télévisée susceptible d'intéresser ses pairs, ou – participer à une discussion sur une émission radiophonique ou télévisée.		**A°**	**➚**	

Contexte d'apprentissage

Le développement d'une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones se fait au fil des ans. En huitième année, l'accent est mis sur les émissions radiophoniques ou télévisées destinées aux adolescents (ex. : téléséries jeunesse, tribunes téléphoniques pour les jeunes à la radio). En plus de placer les élèves dans des situations généralement agréables auxquelles ils peuvent s'identifier, ces produits médiatiques leur fournissent un vocabulaire se rapprochant du langage quotidien et les bases de la structure de la langue. Ils leur permettent de se familiariser peu à peu avec de nouveaux éléments de la culture.

C'est en amenant les élèves à interagir avec le discours, que l'enseignant permet aux élèves de créer des liens affectifs avec ce qu'ils viennent d'écouter ou de visionner.

Contexte d'évaluation

C'est par l'observation régulière du comportement de l'apprenant (voir *Exemples* des RAS de CO3) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour évaluer l'attitude de l'élève face à la langue.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A°: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^: autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO4. L'élève sera capable de planifier son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de ses connaissances de l'interprète, de l'auteur, du présentateur ou de l'émission pour orienter son écoute** – se remémorer ce qu'il connaît du style, des sujets habituellement traités, de l'opinion des gens, etc., – imaginer ce que pourrait être le contenu;	A°	➚		
• **faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures du discours pour orienter son écoute** – reconnaître que les structures de texte : • représentent l'organisation de l'information, • permettent de se concentrer sur l'information importante pour mieux la comprendre et pour mieux la retenir, – se remémorer les indices qui servent à identifier les structures de texte, – relever les indices fournis par le titre, par l'annonce du sujet, par le matériel d'accompagnement ou par le présentateur, – sélectionner la structure de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis;	A°	➚		
• **examiner les facteurs qui influencent la situation d'écoute** – prendre en considération les facteurs suivants : • la durée du discours, • le genre de discours, • la familiarité avec le sujet et le vocabulaire : - la possibilité de réécouter ou de visionner de nouveau le document, - la possibilité de poser des questions et d'interagir, - la possibilité d'avoir un cadre de référence pour prendre des notes, • la tâche à réaliser : - la familiarité avec la tâche, - les modalités de réalisation de la tâche, - le temps nécessaire pour accomplir la tâche proposée, – évaluer leur influence sur la situation d'écoute et prendre les dispositions nécessaires pour surmonter les difficultés;	➔	A°	➚	
• **s'informer sur l'émetteur pour orienter son écoute** – évaluer la nécessité de faire des lectures préalables ou de consulter des personnes-ressources en tenant compte de ses attentes, de la tâche à réaliser et de sa familiarité avec le sujet, – prendre les dispositions nécessaires;	→	➔	A°	➚
• **s'informer sur le contexte socioculturel et historique du discours pour orienter son écoute** – évaluer la nécessité de faire des lectures préalables ou de consulter des personnes-ressources en tenant compte de ses attentes, de la tâche à réaliser et de sa familiarité avec le sujet, – prendre les dispositions nécessaires pour surmonter les difficultés.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO5. L'élève sera capable de gérer son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **faire appel à ses connaissances sur les structures textuelles pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information** – reconnaître qu'il peut identifier la structure de texte à partir d'indices de signalement (marqueurs de relation) contenus dans le texte, – repérer les marqueurs de relation qui servent d'organisateurs, – les associer à une structure textuelle, – s'appuyer sur la structure textuelle identifiée pour organiser l'information;	A°	➚		
• **utiliser les indices du discours pour distinguer les faits des opinions** – reconnaître que les faits peuvent être vérifiés hors de tout doute, – reconnaître que certains mots et expressions sont signes de neutralité et d'autres sont d'ordre subjectif, – repérer les indices qui signalent la neutralité ou la subjectivité, – utiliser ces indices pour départager les faits des opinions;	➔	A°	➚	
• **adopter un comportement ou des attitudes qui facilitent l'écoute** – prendre conscience de son attitude face au sujet ou à l'émetteur, – faire un retour sur les éléments qui donnent de la valeur à la tâche, – déterminer si son attitude lui permet de réaliser son projet de communication, – modifier son attitude si nécessaire;	➔	A°	➚	
• **remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses connaissances antérieures peuvent être la cause d'un bris de compréhension, – identifier les nouvelles informations qui posent problème, – émettre de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur les nouvelles informations, – valider ces nouvelles connaissances en utilisant le contexte, – modifier le réseau de ses connaissances en remplaçant les connaissances erronées par de nouvelles connaissances, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir des nouveaux indices;	→	➔	A°	➚
• **noter les points sur lesquels il veut des clarifications** – reconnaître que ce qui a été entendu ne concorde pas avec ce qui avait été prévu, ou n'est pas assez clair, – noter en style télégraphique l'information qui pose problème pour y revenir plus tard;	→	➔	A°	➚
• **utiliser des moyens pour tolérer l'ambiguïté tout en ne perdant pas le fil conducteur** – faire le point sur ce que veut nous dire le locuteur, – vérifier si le locuteur ne s'est pas éloigné du sujet, s'il n'a pas pris une tangente qui n'ajoute rien au sujet principal, – noter en style télégraphique l'information qui pose problème pour y revenir plus tard;	→	➔	A°	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A°: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m: autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours explicatif** – reconnaître le questionnement, – cerner la phase explicative qui apporte la réponse au questionnement, – reconnaître la façon dont les explications sont agencées (énumération, comparaison, rapport de cause à effet, etc.), – dégager la conclusion;		→	➔	A°
• **remettre en question ses hypothèses et les modifier, au besoin, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses prédictions peuvent être erronées ou partiellement incorrectes, car elles l'éloignent du sujet, – se questionner sur le choix des indices utilisés pour émettre ses hypothèses, – émettre de nouvelles hypothèses à partir de l'information transmise, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir de nouveaux indices;		→	➔	A°
• **utiliser, en cours d'écoute, certains indices du discours pour inférer l'intention de l'auteur** – observer le rapport de l'auteur avec son sujet (distanciation ou engagement), – observer le ton, le vocabulaire et le type de phrases, – utiliser l'information obtenue pour connaître les buts de l'auteur.		→	➔	A°

Pour *PRENDRE CONSCIENCE* de ses apprentissages et de ses besoins d'apprentissage, l'élève devra :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **discuter de son engagement et de sa persévérance à la tâche (la valeur, les exigences et la contrôlabilité)**	➔	A°	➚	



→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

COMPRÉHENSION ÉCRITE

La lecture

CÉ1. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	**7[e]**	**8[e]**	**9[e]**	**10[e]**
• **dégager les causes d'un phénomène ou les solutions proposées pour résoudre un problème** *Exemples :* – nommer le phénomène. Énumérer les causes possibles ou réelles. Établir des liens entre les éléments d'information; – exposer le problème. Décrire les solutions possibles ou réelles. Établir des liens entre les éléments d'information;	A^m	➚		
• **réagir au texte en faisant part de ses goûts et de ses opinions et les justifier à partir de ses expériences personnelles** *Exemples :* – énoncer ses goûts et expliquer pourquoi il préfère certaines choses à d'autres en utilisant des exemples tirés de son vécu, – énoncer son opinion sur certains éléments du texte et justifier celle-ci à partir d'exemples tirés d'autres lectures ou de son vécu;	A^m	➚		
• **discuter de l'influence des produits médiatiques sur sa façon de penser et sur son comportement** *Exemple :* – observer ses réactions face à la publicité, face à la vision des adolescents, des hommes et des femmes dans divers médias. Observer leur influence à court terme et à long terme sur leur perception des autres, sur les choix qu'ils font. Faire part de ses observations;	A^o	➚		
• **dégager les idées principales quand elles sont implicites** *Exemple :* – élaborer, à partir des idées secondaires, une phrase qui résume l'idée principale de chaque paragraphe;	➔	A^m	➚	
• **distinguer les informations pertinentes des informations superflues** *Exemple :* – dégager l'idée principale et départager les idées qui sont indispensables à la compréhension du message de celles qui ajoutent des détails sans grande importance;	→	A^m	➚	
• **mettre en évidence le point de vue exprimé par l'auteur, par le réalisateur ou par l'illustrateur** *Exemple :* – dégager l'attitude de l'auteur face à son sujet (distanciation plus ou moins grande et engagement), à partir du ton (distant, neutre, hautain, moqueur, etc.), du vocabulaire (dénotatif et connotatif), du type de phrases (neutres et expressives);	→	A^m	➚	
• **distinguer les faits des opinions ou les faits des hypothèses** *Exemples :* – départager les idées qui peuvent être prouvées hors de tout doute de celles qui représentent une réaction à une action, ou – départager les idées qui peuvent être prouvées hors de tout doute de celles qui vont se produire sous certaines conditions;	→	➔	A^m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	7e	8e	9e	10e
• **dégager les informations factuelles dans des textes tels que faits divers, textes documentaires, courts articles, lettres ou textes d'opinion** *Exemple :* – dégager les divers éléments d'information reliés à un fait (un événement, une découverte, une prise de position, etc.);		→	A^m	➚
• **dégager des relations d'addition, d'opposition, de causalité dans des textes tels que les faits divers, textes documentaires, courts articles, lettres ou textes d'opinion** *Exemple :* – dégager le fait principal et établir les liens d'addition, d'opposition, de causalité entre les différents éléments d'information et le fait même;		→	➔	A^m
• **réagir de façon critique à des textes en s'appuyant sur la pertinence de l'information donnée, sur la cohérence des idées et sur l'organisation du texte** *Exemple :* – analyser : • la pertinence des informations par rapport à l'intention de communication et au public visé : pertinence des procédés reliés au type de texte (moyens linguistiques), des illustrations (moyens visuels), des tableaux, des schémas (moyens particuliers au type de texte); • la cohérence : par rapport à l'organisation du message, la progression des éléments explicatifs ou descriptifs, • l'organisation du message : les diverses composantes reliées au type de texte, **et** – formuler le résultat de son analyse.		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture	***CÉ2. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.***

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **dégager la dynamique des personnages d'un récit (rôles, rapports, caractérisation)** *Exemple :* – dresser la liste des personnages qui ont une influence directe sur le personnage principal et décrire les liens qui les unissent;	Am	➚		
• **dégager certains éléments qui caractérisent des textes poétiques tels le rythme et l'utilisation particulière du vocabulaire** *Exemple :* – relever les éléments qui créent le rythme dans un texte poétique (la mesure, les répétitions de sons ou de mots, les paronymes, l'inversion, etc.). Observer l'univers créé par le champ lexical, la polysémie, la synonymie, etc. Faire part de ses observations;	Am	➚		
• **réagir au texte en faisant part de ses opinions sur la relation entre les personnages et ce, à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face à la dynamique entre les personnages. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever les passages qui expliquent cette réaction;	Am	➚		
• **relever les passages descriptifs dans le texte et en faire ressortir le rôle et l'intérêt** *Exemple :* – reconnaître l'insertion de passages descriptifs dans le récit. Expliquer leur intérêt dans la création de l'univers narratif (impression de vraisemblance, de suspense, de familiarité avec les lieux, les personnages, etc.);	➔	Am	➚	
• **dégager les images créées par la comparaison ou par la personnification dans un texte poétique** *Exemple :* – relever les passages dans lesquels l'auteur a utilisé la comparaison ou la personnification pour créer des images;	➔	Am	➚	
• **établir les liens entre le texte et l'image dans la bande dessinée** *Exemple :* – décrire comment l'image vient appuyer le texte;	➔	Am	➚	
• **réagir aux valeurs véhiculées dans un texte narratif et poétique** *Exemple :* – dégager les valeurs révélées par les personnages, les valeurs associées au lieu ou à l'époque de l'histoire ou les valeurs mises en relief par la façon de traiter les thèmes. Les comparer à ses propres valeurs ou à celles de son milieu;	→	➔	Am	➚
• **réagir au texte en relevant des passages qui suscitent des sentiments, des émotions ou des souvenirs** *Exemple :* – relever les passages qui suscitent des sentiments, des émotions ou des souvenirs. Trouver les raisons de ces réactions à partir de ses expériences personnelles;	→	➔	Am	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A°: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **dégager les éléments qui créent des effets de vraisemblance, de suspense, d'exagération ou de rebondissement** *Exemple :* – relever les passages dans lesquels l'auteur a voulu créer des effets de vraisemblance, de suspense, d'exagération ou de rebondissement. Dégager les techniques utilisées par l'auteur pour créer ces effets (la description, les bouleversements dans la chronologie, la caricature, un champ lexical particulier, etc.);		→	➔	A^m
• **réagir au message du texte poétique à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – dégager le ou les thèmes à partir des images ou des champs lexicaux. Dégager la vision qui y est représentée. Prendre conscience de sa réaction. Trouver les raisons de cette réaction à partir de son expérience personnelle. Relever les passages qui expliquent cette réaction;		→	➔	A^m
• **établir les liens narratifs entre le texte et l'image dans la bande dessinée ou le roman-photo** *Exemple :* – décrire comment l'image vient appuyer le texte dans la représentation des lieux, de l'époque et dans la caractérisation des personnages.		→	➔	A^m

Contexte d'apprentissage

En plus d'offrir un contenu intéressant, les textes présentés aux élèves doivent répondre à des caractéristiques qui vont favoriser le développement des stratégies de lecture. Dans cette optique, l'enseignant choisit des textes :

- de type descriptif;
- puisés dans le domaine de l'information et de l'opinion;
- puisés dans le monde de l'imaginaire (ex. : les bandes dessinées, la poésie et la chanson);
- dont le contenu traite de sujets peu connus ou plus abstraits, dans la mesure où l'élève possède les concepts qui lui permettront de faire des liens avec ce qu'il connaît et la nouvelle information;
- dans lesquels l'organisation de l'information est généralement bien marquée, les liens entre les différentes parties sont clairs et explicites pour la majorité des cas (ex. : emploi de marqueurs de relation, de sous-titres) et les procédés de reprise de l'information sont simples (reprise par un pronom, par un groupe du nom); quand l'idée principale est implicite, le texte devrait fournir suffisamment d'informations pour permettre aux élèves d'émettre des hypothèses et de les vérifier;
- dans lesquels le déroulement de l'action, dans un récit, peut présenter un retour en arrière facilement identifiable;
- dont le vocabulaire est généralement connu des élèves et dont les mots abstraits peuvent être identifiés à partir des mots de la même famille (ex. : la fabrication vient de l'action de fabriquer). Le texte ne doit pas présenter plus de 4 ou 5 % de mots nouveaux difficilement identifiables à partir du contexte ou des familles de mots;
- dont les phrases sont constituées majoritairement de deux ou trois propositions dans lesquelles on retrouve : peu d'inversions; des écrans entre le sujet et le verbe présentant un complément du nom présenté sous forme de proposition (ex. : Rachelle, la fille qui se présente au poste de présidente au conseil étudiant, fera son premier discours à la radio étudiante demain.); un emploi de figures de style usuelles (comparaison, personnification; etc.).

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A°: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Remarque : Dans le cas d'un travail de groupe, les textes proposés aux élèves peuvent présenter un niveau de difficulté légèrement supérieur à ceux proposés lors d'une lecture individuelle.

En ce qui concerne le développement des stratégies de lecture, l'élève apprend à aborder un texte en tenant compte de son organisation (type descriptif) et en développant divers moyens pour annoter un texte (voir CÉ4 et CÉ5).

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant choisit un texte ayant les mêmes caractéristiques que les textes utilisés en situation d'apprentissage. L'accent devrait être placé sur le texte descriptif, la bande dessinée et la poésie ou la chanson. Le sujet à l'étude, ou le thème du récit, doit s'inscrire dans un scénario d'apprentissage afin de fournir à l'élève le soutien nécessaire pour encadrer son projet de lecture.

La lecture

CÉ3. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits, des messages visuels dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.

Pour démontrer son *ATTITUDE POSITIVE* envers la langue française et les cultures francophones, l'élève devra :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **apprécier des médias d'expression française destinés aux adolescents, tels que vidéoclips, films ou DOC** *Exemples :* – réagir favorablement à une proposition d'activités qui lui permettent de visionner un vidéoclip, un film ou un DOC, ou – s'informer sur les choix de vidéoclips, films ou DOC qu'il pourrait visionner lorsque l'occasion se présente, ou – profiter des occasions qui lui sont offertes pour présenter un vidéoclip, un film ou un DOC qu'il a visionné;	A°	➚		
• **apprécier des bandes dessinées et des courts métrages d'animation d'auteurs francophones** *Exemples :* – réagir favorablement à une proposition d'activités qui lui permettent de lire une bande dessinée ou de visionner un court métrage d'animation, ou – s'informer sur les choix de bandes dessinées qu'il pourrait lire ou de courts métrages d'animation qu'il pourrait visionner lorsque l'occasion se présente, ou – profiter des occasions qui lui sont offertes pour présenter une bande dessinée qu'il a lue ou un court métrage d'animation qu'il a visionné;	→	A°	➚	
• **apprécier la contribution à l'identité canadienne de vedettes francophones dans des domaines tels les sports, la chanson et la télévision** *Exemple :* – profiter des occasions qui lui sont offertes pour présenter certaines personnalités canadiennes-françaises dans le domaine du divertissement. Parler de leur influence dans leur domaine respectif;		A°	➚	
• **apprécier des romans d'expression française pour adolescents** *Exemples :* – réagir favorablement à une proposition d'activités de lecture personnelle qui lui permettent de lire un roman pour adolescents de son choix et à son rythme, ou – s'informer sur les choix de romans pour adolescents, ou – profiter de l'occasion qui lui est offerte pour présenter un roman qu'il a lu.		→	A°	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Aᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

Le développement d'une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones se fait au fil des ans. Comme c'était le cas pour la compréhension orale (CO3), en compréhension écrite (CÉ3), l'accent est mis sur la contribution à l'identité canadienne de vedettes francophones dans des domaines tels les sports, la chanson et la télévision. En plus de placer les élèves dans des situations généralement agréables, ce contact avec le monde de la francophonie leur fournit des modèles de personnes qui ont fait leur marque dans leur milieu. Il leur permet de se familiariser peu à peu avec les éléments de la culture.

C'est en amenant les élèves à interagir avec le texte que l'enseignant favorise chez eux la création de liens affectifs avec ce qu'ils viennent de lire ou de visionner. C'est également en invitant les élèves à commenter occasionnellement leurs lectures ou leurs découvertes sur le réseau Internet qu'ils prendront conscience de toute l'importance de cette seconde langue.

Contexte d'évaluation

C'est par l'observation régulière du comportement de l'apprenant (voir *Exemples* des RAS de CÉ3 de ce domaine) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour évaluer l'attitude de l'élève face à la langue française.

La lecture

CÉ4. L'élève sera capable de planifier sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource** – reconnaître qu'un auteur : • traite de sujets ou de thèmes particuliers (environnement, faits vécus, relations interpersonnelles) et présente souvent les mêmes personnages (Ani Croche, Marcus, etc.), • a un style particulier (humour, mystère, vulgarisation scientifique, biographie, etc.), • privilégie un genre particulier d'écriture (ex. : contes, documentaires, etc.), – reconnaître qu'une collection : • peut viser un groupe d'âge particulier (ex. : Premier roman, magazine Hibou), • traite de genres, de thèmes particuliers, etc., – reconnaître qu'une maison d'édition : • traite de sujets particuliers, • présente des auteurs et des genres particuliers, – se remémorer ses lectures de textes écrits par l'auteur en question selon la collection ou la maison d'édition dans laquelle les textes ont été publiés, – imaginer le contenu du texte à partir des indices recueillis;	A°	➚		
• **déterminer, à partir des attentes, une façon d'aborder le texte telle que le survol, la lecture sélective, la lecture en détail et la lecture de l'introduction et de la conclusion** – reconnaître les buts visés par chaque manière de lire, • la lecture en survol : lecture rapide pour rechercher un mot, une catégorie de mots, une information précise ou encore pour se donner une vue d'ensemble du texte, • lecture sélective : lecture d'un passage sélectionné à la suite d'une lecture en survol, • lecture en détail : lecture faite avec attention dans le but de retenir de l'information, • lecture de l'introduction et de la conclusion : lecture rapide qui permet de se donner une vue d'ensemble sur le sujet et sur les aspects traités, – choisir la manière de lire qui permettra d'atteindre les buts visés;	A°	➚		
• **examiner l'organisation du texte à partir d'indices tels que titre, sous-titres, mise en page, marqueurs organisationnels pour identifier la structure du texte et pour orienter sa lecture** – reconnaître que la structure du texte : • représente l'organisation de l'information, • permet de se concentrer sur l'information importante pour ainsi mieux comprendre et retenir l'information, – reconnaître qu'il peut identifier la structure du texte à partir d'indices de signalement contenus dans le texte (marqueurs de relation, marqueurs organisationnels, mise en page), – relever les indices fournis soit par le titre, l'annonce du sujet, la présentation du texte (ex. : tableau comparatif, ligne du temps, etc.), – sélectionner la structure de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis;	➔	A°	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A °: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	7e	8e	9e	10e
• **prévoir une façon d'annoter le texte** – évaluer ses besoins d'information en fonction de la tâche à réaliser, – reconnaître l'utilité de chacun des moyens disponibles, – choisir le moyen le plus approprié, par exemple : • utiliser un surligneur pour faire ressortir l'information importante (idées principales), • écrire le sujet du paragraphe dans la marge;	➔	A°	➚	
• **examiner les facteurs qui influent sur sa lecture** – analyser l'impact des facteurs suivants : • la longueur du texte : - estimer le nombre de séances nécessaires pour lire le texte, • sa familiarité avec le sujet traité : - évaluer ses connaissances sur le sujet, - explorer la possibilité d'obtenir de l'aide, • sa familiarité avec la tâche à réaliser : - évaluer son expérience face à une tâche semblable, - faire l'inventaire des stratégies requises pour réaliser la tâche, - faire le découpage des étapes de réalisation, - s'informer sur les conditions de réalisation (seul, en groupe, etc.), - s'informer sur les critères de réussite, • la complexité de la tâche à réaliser : - déterminer si la tâche comporte plusieurs étapes, - vérifier si des étapes de lecture peuvent être associées à des étapes de la tâche, • le temps disponible pour lire et pour réaliser la tâche : - vérifier le temps disponible pour réaliser la tâche, - vérifier s'il y a suffisamment de temps pour une relecture ou pour une consultation, – évaluer leur influence sur la situation de lecture et prendre les dispositions nécessaires;	→	➔	A°	➚
• **prévoir une façon de prendre des notes pour retenir l'information** – évaluer ses besoins d'information en fonction de la tâche à réaliser, – reconnaître l'utilité de chacun des moyens possibles, – choisir le moyen le plus approprié, par exemple : • écrire l'information importante en style télégraphique (dans un tout organisé : plan, schéma associé à la structure de texte, etc.), ou • adopter un code pour marquer le temps, les actions, la présence de personnages, les traits physiques ou psychologiques, etc., – choisir le moyen le plus approprié à ses besoins;		→	➔	A°
• **s'informer sur l'auteur, le sujet traité et le contexte socioculturel et historique pour orienter sa lecture** – évaluer la nécessité de s'informer dans un domaine en particulier en fonction de sa familiarité avec le sujet et de ses expériences antérieures de lecture, – trouver la ou les sources de référence les plus appropriées compte tenu de l'information recherchée (ex. : lectures préalables, personnes-ressources), – recueillir l'information pertinente.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture

CÉ5. L'élève sera capable de gérer sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structure de cause à effet pour soutenir sa compréhension** – utiliser les indices de signalement pour identifier les textes à structure de cause à effet, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur;	A°	➚		
• **modifier, en cours de lecture, sa manière de lire** – reconnaître les buts visés par chaque manière de lire, – préciser ses attentes face au texte, – choisir la manière de lire qui répond le mieux à ses besoins, – reconnaître les indices qui révèlent l'information recherchée, – ajuster sa façon de lire en commençant par le moyen le plus efficace;	A°	➚		
• **faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour soutenir sa compréhension** – reconnaître le bris de compréhension, – établir des liens entre les mots semblables qui ont un sens commun dans les deux langues ou un sens différent en français et dans l'autre langue, – établir des liens entre les phrases qui ont une structure commune dans les deux langues ou une structure différente en français et dans l'autre langue, – établir des liens entre l'organisation de l'information d'un même genre de message en français et dans une autre langue connue;	A°	➚		
• **utiliser divers moyens tels que les familles de mots ou diverses sources de référence pour saisir le sens d'un mot ou d'un concept** – famille de mots, • décoder le mot nouveau, • émettre une hypothèse sur le sens du mot nouveau à partir du contexte et de sa ressemblance graphique avec un mot connu, • vérifier son hypothèse en utilisant le regroupement par famille de mot, – sources de référence : • identifier l'élément qui provoque un bris de compréhension (mot, concept, etc.), • choisir le meilleur moyen pour pallier le bris de compréhension : - recours à un dictionnaire pour chercher le sens des mots ou pour situer une œuvre dans son contexte, - recours à une encyclopédie pour clarifier un concept, - recours à une personne-ressource pour résoudre une difficulté particulière;	➔	A°	➚	
• **utiliser, en cours de lecture, certains indices du texte pour construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite** – trouver le sujet du paragraphe, – sélectionner l'essentiel de ce qui est dit sur le sujet, – rédiger une phrase qui inclut le sujet et ce qui est essentiel, – déterminer si les autres phrases du texte se rattachent à l'idée principale rédigée, si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée principale. Sinon, reprendre le processus;	➔	A°	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	7e	8e	9e	10e
• **utiliser une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information** – examiner la nécessité de prendre des notes, – utiliser un surligneur pour faire ressortir l'information importante (idées principales), ou – écrire le sujet du paragraphe dans la marge, ou – écrire l'information importante en style télégraphique (dans un tout organisé : plan, schéma associé à la structure de texte, etc.);	➔	A°	➚	
• **faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte descriptif** – reconnaître la mention du sujet de la description au début du texte, – dégager l'ordre d'énumération des éléments de la description, – établir des liens entre les éléments d'information;	➔	A°	➚	
• **utiliser les indices du texte afin de distinguer les faits des opinions et les faits des hypothèses** – reconnaître que les faits sont des énoncés qui peuvent être vérifiés, – reconnaître que certains mots et expressions sont signes de neutralité et de subjectivité, – reconnaître que certains mots ou expressions annoncent une hypothèse, – repérer les indices qui signalent la neutralité, la subjectivité ou l'hypothèse, – utiliser ces indices pour départager les faits, les opinions et les hypothèses;	→	➔	A°	➚
• **remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses connaissances antérieures sont la cause du bris de compréhension, – identifier les nouvelles connaissances qui posent problème, – émettre de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur les nouvelles connaissances, – valider ces nouvelles connaissances en utilisant le contexte, – modifier le réseau des connaissances en remplaçant les connaissances erronées par les nouvelles, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir des nouvelles connaissances;	→	➔	A°	➚
• **remettre en question ses hypothèses et les modifier selon les besoins pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses prédictions sont erronées ou partiellement incorrectes, car elles l'éloignent du sujet, – se questionner sur le choix des indices utilisés pour émettre ses hypothèses, – émettre de nouvelles hypothèses à partir de l'information lue, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir de nouveaux indices;	→	➔	A°	➚
• **faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte explicatif** – reconnaître le questionnement de l'auteur, – cerner la phase explicative qui apporte la réponse au questionnement, – reconnaître la façon dont les explications sont agencées, – dégager la conclusion;		→	➔	A°
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte descriptif pour soutenir sa compréhension** – observer la continuité et la progression qui assurent la cohérence, – observer l'insertion d'un passage d'un autre type de texte pour susciter un intérêt particulier (renforcement de la crédibilité, mise en contexte, etc.), – observer l'insertion d'un discours direct ou d'un discours rapporté, – utiliser l'information recueillie pour reconstruire le sens du texte;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte explicatif pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que l'auteur peut utiliser divers procédés pour fournir les explications : la définition, la comparaison, la reformulation et l'exemple, – reconnaître qu'il peut identifier les indices de signalement qui indiquent des procédés tels que la définition, la comparaison, la reformulation et l'exemple, – utiliser l'information recueillie pour reconstruire le sens du texte;		→	➔	A°
• **utiliser certains indices du texte et de l'image pour inférer l'intention de l'auteur** – se remémorer ses connaissances sur l'auteur, – reconnaître le point de vue de l'auteur, • préciser l'image qu'il peut se faire de l'auteur à partir du texte, • dégager le rapport ou l'attitude de l'auteur avec son sujet, – dégager le ou les buts de l'auteur.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A°: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m: autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

PRODUCTION ORALE

L'exposé et l'interaction

PO1. L'élève sera capable de parler pour transmettre de l'information selon son intention de communication et pour répondre à un besoin d'interaction sociale.

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra :	7e	8e	9e	10e
• **exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions, en situation interactive ou non interactive, en les justifiant à partir d'expériences personnelles** *Exemple :* – énoncer ses goûts, ses sentiments, ses décisions ou ses opinions. Expliquer les circonstances qui l'amènent à réagir ou à penser ainsi (expérience personnelle, lecture, hypothèses, etc.);	A m	➚		
• **décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet, en situation non interactive** *Exemple :* – nommer le phénomène en question. Décrire le phénomène en rapportant les faits. Établir les causes connues ou probables qui expliquent le phénomène en utilisant des marqueurs de relation qui expriment la cause et des termes qui expriment la probabilité;	A m	➚		
• **présenter une situation en exposant le problème et en proposant des solutions** *Exemple :* – nommer le problème. Décrire le problème en rapportant les faits et en donnant des exemples. Énumérer les causes possibles. Émettre des hypothèses permettant de résoudre le problème. Analyser chaque hypothèse. Conclure en retenant la solution qui semble la plus favorable et donner les raisons qui expliquent ce point de vue;	➔	A m	➚	
• **participer à des discussions de groupe pour planifier un projet et le réaliser** *Exemple :* – préciser ensemble la nature et l'étendue du projet. Discuter de la distribution des rôles et du partage des tâches. Établir ensemble les étapes de production. Déterminer ensemble les critères de réussite du projet. Discuter des divers moyens à prendre pour surmonter les difficultés qui pourraient surgir en cours de réalisation;	➔	A m	➚	
• **produire un message contenant des aspects incitatifs tels que le slogan, la caractérisation, la trame sonore ou la technique interactive** *Exemple :* – produire une annonce publicitaire dans laquelle il utilise des techniques de persuasion.	→	➔	A m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé	*PO2. L'élève sera capable de parler pour explorer le langage et pour divertir.*

Pour satisfaire ses besoins de *COMMUNIQUER ORALEMENT*, l'élève pourra :	7e	8e	9e	10e
• raconter une histoire dans laquelle il fait ressortir les éléments dramatiques d'une situation proposée	A^m	➚		
• participer, avec d'autres élèves, à un jeu de rôle à partir d'un scénario donné	→	A^m	➚	
• faire une lecture expressive d'un extrait de texte qu'il a choisi		→	A^m	➚

Contexte d'apprentissage

Pour que l'apprentissage de la langue soit signifiant, il est souhaitable d'offrir aux élèves de nombreuses occasions d'interagir avec les personnes de leur entourage immédiat. En salle de classe, l'enseignant planifie des activités au cours desquelles les élèves pourront s'exprimer spontanément.

Les situations proposées doivent permettre aux élèves de faire état soit de ce qu'ils savent déjà, soit de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné, ou encore d'exprimer leur opinion en l'appuyant par des exemples tirés de leurs lectures, de leurs interactions avec d'autres, etc. Les sujets choisis pour les présentations peuvent provenir d'autres matières à l'étude. Les élèves devraient avoir eu l'occasion d'explorer le vocabulaire relié au sujet et cela, dans divers contextes.

Dans un premier temps,
- les situations proposées devraient permettre aux élèves d'explorer le vocabulaire relié au sujet et cela dans divers contextes.

Dans un deuxième temps,
- elles devraient leur permettre de faire état de ce qu'ils savent maintenant sur le sujet ou encore, de représenter leur monde imaginaire.

Les présentations et les situations interactives devraient être bien structurées. L'accent doit être mis sur :

- l'emploi d'expressions ou de mots pour décrire des événements et leurs expériences;
- le respect de la séquence suivante : *nom sujet (ou pronom sujet)* + *pronom complément* + *verbe*;
- l'emploi du subjonctif présent dans les cas usuels.

En favorisant *la discussion*, l'élève poursuivra le développement de son habileté à interagir avec ses pairs (voir PO1 : *interaction*). Lors de ces situations, les élèves préciseront eux-mêmes les règles de fonctionnement du groupe tels que leurs rôles et leurs responsabilités face à la tâche.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'évaluation

En situation d'**interaction**, l'évaluation des apprentissages se fait surtout à partir de situations où tous les élèves de la classe, ou les élèves d'un même groupe, ont un but commun. Par exemple, les échanges peuvent avoir lieu pour planifier un projet ou encore, lors d'une situation nécessitant la recherche d'une solution pour faire face à un problème, etc.

Dans le cas des **exposés**, les activités proposées doivent permettre aux élèves de faire le bilan de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné ou encore, de représenter leur monde imaginaire. Comme lors des situations d'apprentissage, les élèves peuvent s'exercer seuls ou devant un pair avant de faire leur présentation devant le public.

Dans les deux cas, l'enseignant communique aux élèves les critères de notation, il précise les points sur lesquels ils seront évalués.

L'exposé et l'interaction

PO3. L'élève sera capable de parler clairement et correctement selon la situation de communication.

Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les *CONNAISSANCES* suivantes :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **utiliser des verbes et des expressions qui expriment clairement ses goûts, ses sentiments et ses opinions** ex. : *selon moi, je pense que..., je trouve que..., à mon avis*, etc.;	A^m	➚		
• **utiliser la forme correcte du participe passé des verbes usuels** ex. : *courir : j'ai couru;*	A^m	➚		
• **respecter la forme des verbes pronominaux dans les cas usuels** ex. : *je me brosse les dents* et non *je brosse mes dents;*	A^m	➚		
• **reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants dans l'emploi des prépositions** – reconnaître que certaines structures de phrases sont le calque de l'anglais, – vérifier si la construction de la phrase respecte celle de la langue française, – la reformuler si nécessaire : ex. : aller *AU* dentiste (CHEZ le), lire *SUR* le journal (DANS), être fâché *APRÈS* lui (CONTRE), on n'a pas été permis d'y aller (on ne nous a pas permis d'y aller), etc.;	➔	A^m	➚	
• **ordonner correctement les mots dans la séquence suivante :** – **nom sujet ou pronom sujet + pronom complément + verbe** ex. : *je TE donne mon crayon;*	➔	A^m	➚	
• **utiliser le présent du subjonctif dans les cas usuels** ex. : *il faut que..., je veux que..., j'aimerais que...;*	➔	A^m	➚	
• **reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants** ex. : *appointements/rendez-vous, forme/formulaire*, etc.;	→	➔	A^m	➚
• **utiliser les temps verbaux nécessaires pour exprimer ses expériences passées, présentes et à venir** – présent + présent, – passé composé + imparfait, – futur simple + présent;	→	➔	A^m	➚
• **utiliser correctement les pronoms possessifs et démonstratifs** ex. : *Je veux le sien/Je veux celui-là; C'est le sien/C'est celui de Lucie;*	→	➔	A^m	➚
• **mettre à profit la rétroaction fournie par ses pairs sur la forme de son message** – reconnaître que la rétroaction d'un pair a pour but de l'aider à rendre son message plus facile à comprendre, – établir des liens entre sa façon d'exprimer son idée et celle proposée par le pair (choix des mots, choix des temps de verbes, structures de phrases), – utiliser les changements proposés par le pair dans des situations ultérieures semblables de manière à intégrer ses nouvelles connaissances de la langue dans son langage courant.		→	➔	A^o

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé et l'interaction

PO4. L'élève sera capable de planifier sa production orale, en analysant la situation de communication.

Pour préparer sa production orale, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **annoter son schéma ou son plan comme aide-mémoire** – analyser les facteurs qui peuvent affecter son aisance lors de la présentation : • la familiarité avec le sujet et le vocabulaire, • la complexité du sujet, • l'intérêt par rapport au sujet, • la présentation seul ou avec un ou plusieurs partenaires, – évaluer la nécessité d'ajouter des notes, – se donner des points de repère pour pouvoir consulter rapidement ses notes en cas de besoin : • surligner les parties essentielles, • utiliser de petits feuillets autocollants amovibles de différentes couleurs, etc.;	A^O	↗		
• **sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible** – cerner les intérêts du public cible : • en fonction de l'âge, • en fonction de leur expérience personnelle, • en fonction de leur connaissance du sujet traité, – retenir, parmi les idées suggérées, celles qui sont susceptibles de les intéresser le plus, – cerner les besoins du public cible : • besoin de confirmer ce qu'ils savent déjà, • besoin d'en apprendre davantage, • besoin de confronter leur opinion à celle des autres, • besoin de se divertir, etc., – retenir, parmi les idées suggérées celles qui répondront le mieux aux besoins du public cible;	A^O	↗		
• **sélectionner la ou les structures textuelles appropriées à son intention de communication** – reconnaître que les structures de texte représentent l'organisation de l'information et que cette organisation est directement reliée à l'intention de communication, – identifier la structure de texte qui répond le mieux à ses besoins, – prévoir les indices de signalement associés à la structure choisie (marqueurs organisationnels);	A^O	↗		
• **sélectionner le contenu en tenant compte de la familiarité du public avec le sujet et le vocabulaire** – cerner les connaissances du public sur le sujet traité, – déterminer s'ils ont les connaissances de base pour comprendre le message, – déterminer si le message comportera des mots nouveaux ou des mots avec lesquels le public est peu familier, – retenir les aspects du sujet qui répondent aux caractéristiques du public cible;	➔	A^O	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour préparer sa production orale, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	7e	8e	9e	10e
• **prévoir des modalités d'intervention pour pallier un bris de compréhension chez le public cible** – relever les passages susceptibles de poser problème à cause du degré d'abstraction ou du degré de familiarité du public cible avec le sujet ou le vocabulaire, – choisir le ou les moyens les plus appropriés pour fournir le support nécessaire à la compréhension de son message : • mettre en relief l'information importante à l'aide des répétitions, en jouant avec l'intonation, le volume, les gestes, • donner des exemples et faire des analogies, • comparer l'information nouvelle à des éléments connus, • utiliser des illustrations, des graphiques, une démonstration, etc.;	➔	A°	➚	
• **apporter les changements nécessaires au choix et à l'organisation du contenu de son exposé, après s'être exercé** – s'exercer, – reconnaître les passages à améliorer, – décider des changements à apporter pour améliorer sa présentation, – prendre les dispositions nécessaires;	➔	A°	➚	
• **établir un plan de travail tout en tenant compte des conditions de présentation** – identifier les conditions de présentation telles que le temps alloué, la disponibilité des supports techniques, l'ordre des présentations, la période de questions et la forme finale du discours, – évaluer leur impact sur la présentation, – prendre les dispositions nécessaires;	→	➔	A°	➚
• **prévoir une introduction qui expose le sujet et une conclusion qui fait la synthèse**		→	➔	A°
• **choisir la façon de traiter le sujet de sa présentation tout en tenant compte de la sensibilité du public cible sur le sujet** – cerner les caractéristiques du public cible en fonction du sujet traité, – relever les éléments susceptibles de causer un malaise chez un ou plusieurs auditeurs, – choisir la formulation qui permettra le mieux de respecter leurs sensibilités;		→	➔	A°
• **apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la structure de phrase, après s'être exercé** – s'exercer, – reconnaître les passages à améliorer, – décider des changements à apporter pour améliorer sa présentation, – prendre les dispositions nécessaires.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé

PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.

Pour *GÉRER SA PRÉSENTATION*, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation** – reconnaître l'importance de bien prononcer, de bien articuler et d'utiliser la bonne intonation pour assurer une meilleure compréhension de son message, – prêter une attention particulière à la prononciation des mots clés essentiels à la compréhension, et des mots qui peuvent poser problème tels que le *H* muet, la finale des mots, les liaisons fautives, etc., – détacher les mots afin d'être bien compris, – utiliser l'intonation pour marquer le doute, l'insistance, l'émotion, les sentiments, etc., selon l'intention poursuivie.	A°	➚		

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'interaction

PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.

Pour *GÉRER SES INTERVENTIONS*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	7^e^	8^e^	9^e^	10^e^
• **ajuster les éléments prosodiques et le contact visuel avec ses interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la discussion** – observer la réaction des membres du groupe, – appuyer ses propos de gestes, de mimiques, varier le débit ou le volume pour assurer la compréhension de son message;	A°	➚		
• **adopter un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires pour assurer le bon déroulement de la discussion** – reconnaître la valeur des propos de ses interlocuteurs, – utiliser des mots d'encouragement tels que : *ça c'est intéressant, ça c'est une bonne idée,* etc.;	A°	➚		
• **reprendre la parole suite à une interruption** – exprimer le fait qu'il a été interrompu, – utiliser une expression d'usage lui permettant de reprendre la parole tout en respectant ses interlocuteurs (ex. : *Est-ce que je peux terminer? Je n'avais pas fini de donner mon idée, Est-ce que je peux continuer?,* etc.*)*;	A°	➚		
• **utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la conversation** – résumer les propos pour un nouvel arrivant, ou – inciter une personne à parler en lui posant une question, en rapportant ses propos et en lui demandant de développer un point particulier;	→	➔	A°	➚
• **utiliser divers moyens pour recentrer la discussion** – lorsque le groupe s'est éloigné du sujet : • reconnaître que le groupe est engagé sur une tangente, • inviter les interlocuteurs à revenir au sujet initial, – lorsque le sujet s'est étendu inutilement : • faire la synthèse, • délimiter le champ de discussion, • hiérarchiser les propos;	→	→	➔	A°
• **évaluer l'efficacité de ses interventions** – déterminer, à partir de l'intention de communication et de la situation de communication, si les buts ont été atteints, – évaluer l'efficacité des moyens qu'il a utilisés pour assurer la progression de la discussion, – cerner les éléments à améliorer lors de sa participation, – chercher des solutions qui pourront être mises en application lors de situations semblables.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

PRODUCTION ÉCRITE

L'écriture

PÉ1. L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.

Pour *COMMUNIQUER* son information, l'élève devra :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• rédiger un texte dans lequel il précise le sujet choisi, en élabore les aspects en fournissant quelques caractéristiques et conclut en un court paragraphe qui donne son impression générale sur le sujet	Am	➚		
• rédiger un texte ou un rapport de recherche dans lequel il présente de façon objective l'information factuelle et met en relief la relation entre les différents aspects traités	➔	Am	➚	
• rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses goûts ou ses opinions de façon cohérente et met en relief la relation entre les différents aspects traités	→	➔	Am	➚
• rédiger un texte dans lequel il expose le propos dans l'introduction et présente la synthèse dans la conclusion		→	➔	Am

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture	*PÉ2. L'élève sera capable d'écrire des textes pour répondre à un besoin d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage.*

Pour *COMMUNIQUER* ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	7e	8e	9e	10e
• rédiger un récit dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions	Am	➚		
• rédiger un récit dont le cadre est cohérent	➔	Am	➚	
• rédiger un récit dans lequel il établit la dynamique entre les personnages	➔	Am	➚	
• rédiger un récit dans lequel les images créées évoquent des sentiments ou des émotions		→	Am	➚

Contexte d'apprentissage

Les élèves apprennent à rédiger de courts textes dans lesquels ils prêtent une attention particulière à la structure et à l'organisation des informations. Ils apprennent également à rédiger de courts récits dans lesquels ils établissent des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions.

Ces situations visent avant tout à permettre à l'élève d'intégrer les éléments propres à la langue écrite (voir PÉ3 à PÉ5) :

- la sélection d'une structure de texte qui répond à son intention de communication,
- l'organisation des idées selon un plan (introduction, développement et conclusion),
- la reconnaissance et la correction d'anglicismes syntaxiques,
- l'emploi du subjonctif présent dans les cas usuels,
- l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est *qui*,
- l'accord du verbe avec le sujet au conditionnel présent et au futur simple,
- la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps simples,
- la ponctuation,
- l'orthographe d'usage.

Pour chaque situation d'écriture, l'enseignant soutient les élèves dans la planification de leur projet d'écriture. Il guide également les élèves dans la révision de leur texte, en leur fournissant ou en créant avec eux une grille de révision. Il permet ainsi aux élèves d'acquérir une démarche de révision de texte et de développer les habiletés, l'habitude et l'attitude nécessaires pour réviser leur texte (voir à l'annexe 1, la section intitulée *Le soutien à apporter aux élèves*). Au cours du processus de révision, les élèves peuvent consulter leurs pairs pour obtenir une rétroaction, autant en ce qui a trait au contenu qu'à la forme.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

Ao : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Selon le résultat d'apprentissage général PÉ3, p. 46, l'enseignant détermine, en fonction de la situation de communication, si le processus de correction sera appliqué jusqu'à la présentation d'un texte sans erreur. Par exemple, si le texte produit par les élèves est communiqué oralement (dans le cas de la lecture à haute voix du texte qu'ils ont produit, la présentation d'une saynète qu'ils ont écrite, etc.) ou encore, s'il s'agit de la tenue d'un journal personnel, il n'y a pas lieu de produire un texte sans erreur. Les élèves révisent leur texte et corrigent ce qui est prescrit à leur niveau d'apprentissage. Toutefois, pour tout texte présenté au public sous sa forme écrite (dans le cas de production d'affiches, d'un texte apposé à un tableau d'affichage, publication dans un journal étudiant, etc.), il y a lieu de publier un texte sans erreur, car ce texte pourrait servir de modèle aux autres élèves. Dans ce cas, l'enseignant aide les élèves en corrigeant ce qui dépasse leur niveau scolaire.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant présente des projets d'écriture semblables à ceux proposés en situation d'apprentissage. Le contexte d'écriture est le même :

- étape de planification commune,
- étape de réalisation individuelle,
- étape de révision individuelle en suivant un plan de révision fourni par l'enseignant et compris des élèves ou encore, un plan de révision élaboré avec l'enseignant au cours des situations d'apprentissage.

C'est à partir de la copie contenant les révisions faites uniquement par l'élève que l'enseignant évalue les apprentissages.

L'écriture	*PÉ3. L'élève sera capable d'écrire correctement selon la situation de communication.*

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps simples** – repérer le pronom personnel complément, – vérifier si le pronom personnel est placé entre le sujet et le verbe, – apporter les changements, si nécessaire;	A m	➚		
• **vérifier l'utilisation du conditionnel présent et du futur simple dans les cas usuels** – reconnaître que le conditionnel présent peut marquer un vœu, un désir ou un fait soumis à une condition et que le futur simple indique qu'un fait arrivera plus tard, – vérifier si le temps du verbe choisi correspond au déroulement des faits;	A m	➚		
• **vérifier l'accord des participes passés employés sans auxiliaire** – repérer les groupes du nom qualifié, – repérer les participes passés employés sans auxiliaire qui accompagnent les groupes du nom, – vérifier le genre et le nombre de chaque nom qualifié, – faire l'accord des participes passés en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte;	A m	➚		
• **vérifier l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire *être* ou avec un *verbe d'état*** – repérer le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* ou avec un verbe d'état (ex. : sembler, devenir, paraître, etc.), – repérer le sujet ou les sujets, – faire l'accord en genre et en nombre avec le sujet;	A m	➚		
• **vérifier l'utilisation de l'apostrophe** – repérer les cas d'élision : • *le*, *la*, *je*, *me*, *te*, *se*, *de*, *ne* et *que* devant une voyelle ou un *h* muet, • *ce* devant le verbe *être*, • *si* devant *il* et *ils*, • lorsque devant il, ils, elle, elles, on, un et une, – remplacer la voyelle par une apostrophe;	A m	➚		
• **reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants** – repérer les phrases qui sont calquées en tout ou en partie sur des structures de la langue anglaise, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements qui s'imposent;	➔	A m	➚	
• **vérifier la relation entre les pronoms possessifs ou démonstratifs et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les pronoms possessifs et démonstratifs dans le texte, – vérifier le genre et le nombre des noms qu'ils remplacent, – faire l'accord;	➔	A m	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	7^e	8^e	9^e	10^e
• **vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec des expressions usuelles telles que *il faut que, j'aimerais que, je ne crois pas que* et *je veux que*** – reconnaître que le subjonctif exprime une action considérée dans la pensée plutôt que dans les faits, – repérer les expressions usuelles requérant l'emploi du subjonctif, – vérifier si l'usage du subjonctif a été respecté, – orthographier correctement le radical et la terminaison des verbes au subjonctif;	➔	A^m	➚	
• **vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est *qui*** – repérer les verbes conjugués dans la phrase, – s'interroger sur le temps de chaque verbe, – repérer le sujet ou les sujets, • si le verbe est séparé de son sujet ou de ses sujets par un écran, faire abstraction de l'écran, • si le sujet est *qui*, lui substituer le ou les noms qu'il remplace, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	➔	A^m	➚	
• **vérifier l'accord des verbes usuels au futur simple et au conditionnel présent** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	➔	A^m	➚	
• **vérifier l'emploi de l'auxiliaire *avoir* ou *être* avec les verbes usuels** – repérer les verbes accompagnés d'un auxiliaire, – s'interroger sur le choix de l'auxiliaire, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements qui s'imposent;	→	➔	A^m	➚
• **reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants** – reconnaître que certains mots communs à la langue française et anglaise ont un sens différent (faux amis), – repérer les mots présents dans les deux langues, mais qui ont un sens particulier dans chacune d'elles, – vérifier si le mot utilisé permet d'attribuer le sens recherché, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements qui s'imposent;	→	➔	A^m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	7e	8e	9e	10e
• **orthographier correctement les terminaisons des verbes en *é/er/ez*** – reconnaître que le son [é] à la fin d'un verbe s'écrit de façon différente selon son emploi, – verbe au passé composé : • repérer les verbes du premier groupe accompagnés de l'auxiliaire avoir ou être, • vérifier l'utilisation du *É* et faire l'accord, – verbe conjugué suivi d'un deuxième verbe du premier groupe : • repérer les verbes conjugués suivis d'un deuxième verbe, • vérifier l'emploi de la forme infinitive du deuxième verbe, – verbe à la deuxième personne du pluriel : • repérer les verbes conjugués à la deuxième personne du pluriel, • vérifier l'utilisation de la terminaison *EZ,* sauf pour les cas d'exception (ex. : vous dites, vous faites);	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'accord des participes passés accompagnés de l'auxiliaire *avoir* dans les cas usuels** – repérer les participes passés avec l'auxiliaire *avoir* dans la phrase, – s'interroger sur la présence d'un complément d'objet direct, – s'interroger sur la place du complément d'objet direct par rapport au verbe, – faire l'accord du participe passé en genre et en nombre si le complément d'objet direct est placé avant le verbe;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'accord des verbes lorsque le groupe du sujet comporte des noms et des pronoms de différentes personnes** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer les sujets, – s'interroger sur la personne du ou des pronoms, – appliquer la règle pour faire l'accord;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'emploi des deux-points et des guillemets qui encadrent les paroles rapportées** – repérer les paroles rapportées, – utiliser les signes de ponctuation appropriés : • les deux-points qui annoncent les paroles rapportées, • les guillemets qui encadrent les paroles rapportées, – vérifier l'emploi de la majuscule après l'ouverture des guillemets;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance** – repérer le mot ou le groupe de mots qui indique une circonstance, – les isoler par une virgule s'ils sont placés ailleurs qu'en fin de phrase;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'utilisation de la virgule qui isole un mot ou un groupe de mots mis en apostrophe** – reconnaître que le mot ou le groupe de mots en apostrophe sert à désigner directement la personne ou l'animal à qui on s'adresse, – repérer le mot ou le groupe de mots qui devraient être détachés des autres éléments de la phrase, – utiliser la virgule après le mot ou le groupe de mots pour l'encadrer, ou avant et après le groupe de mots s'il se trouve au milieu de la phrase;				

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	7e	8e	9e	10e
• **vérifier l'utilisation de la virgule encadrant les groupes de mots mis en apposition** – reconnaître que le groupe de mots placé près d'un nom ou d'un pronom sert à en préciser le sens, à ajouter une qualification ou à le situer, – repérer les groupes de mots qui devraient être détachés des autres éléments de la phrase, – utiliser la virgule avant et après le groupe de mots pour l'encadrer;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier la concordance des temps de verbes dans les cas usuels avec la conjonction *si* tels que :** – **si + présent + futur simple**, – **si + imparfait + conditionnel présent**, – repérer les conjonctions *si* qui introduisent une proposition de nature hypothétique, – identifier la principale et la subordonnée, – observer le temps du verbe dans la subordonnée contenant la conjonction *si*, – respecter la concordance des verbes : • si + subordonnée au présent + principale au futur, • si + subordonnée à l'imparfait + principale au conditionnel présent, – orthographier correctement les verbes;		→	➔	A^m
• **vérifier la concordance des temps des verbes dans l'utilisation du passé composé et de l'imparfait pour assurer la cohésion du texte** – reconnaître que la concordance des temps assure la cohésion à l'intérieur du texte, – vérifier si les temps de verbes utilisés correspondent à la chronologie des événements, – apporter des changements, si nécessaire;		→	➔	A^m
• **vérifier la concordance des temps avec l'utilisation de l'adverbe *quand*** – reconnaître que l'utilisation de l'adverbe *quand* entraîne, en français, l'utilisation de temps de verbes différents de ceux utilisés en anglais, – ex. : présent + quand + présent, passé composé + quand + imparfait;		→	➔	A^m
• **vérifier l'accord des auxiliaires avec le sujet au plus-que-parfait, au futur antérieur et au conditionnel passé** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – chercher/repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;		→	➔	A^m
• **vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est un nom collectif** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets : • si le sujet est un nom collectif, faire l'accord avec le nom collectif ou avec le complément du nom collectif suivant son intention;		→	➔	A^m
• **vérifier l'utilisation des signes de ponctuation particuliers** – reconnaître le sens indiqué par des signes de ponctuation particuliers (ex. : points de suspension, point-virgule, etc.), – repérer les cas où le sens requiert l'usage de ces signes, – utiliser les signes de ponctuation qui permettent de rendre le sens recherché.		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture

PÉ4. L'élève sera capable de planifier sa production écrite, en analysant la situation de communication.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	7e	8e	9e	10e
• **sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible** – cerner les intérêts du public cible : • en fonction de l'âge, • en fonction de leurs expériences personnelles, • en fonction de leur connaissance du sujet traité, – cerner les besoins du public cible : • besoin de confirmer ce qu'ils savent déjà, • besoin d'en apprendre davantage, • besoin de confronter son opinion à celle des autres, • besoin de se divertir, etc., – retenir, parmi les idées suggérées, celles qui répondront le mieux aux intérêts et aux besoins du public cible, – retenir la forme de présentation finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible;	A°	➚		
• **choisir la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication et prévoir les marqueurs de relation qui s'y rattachent** – reconnaître que chaque structure de texte représente une façon particulière d'organiser l'information en fonction de son intention de communication, – préciser son intention de communication, – retenir la ou les structures de texte les plus appropriées à son intention de communication, – élaborer une liste de marqueurs de relation qui pourront être utilisés pour organiser le texte ou prévoir l'utilisation d'une source de référence, – organiser son texte en tenant compte de la ou des structures retenues;	A°	➚		
• **organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion** – préciser son sujet, – sélectionner les aspects à traiter, – préparer une introduction qui présente clairement le sujet traité, – ordonner les aspects en tenant compte de la structure textuelle qui répond le mieux à son intention de communication, – préparer une conclusion en donnant son impression générale sur le sujet;	A°	➚		

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattache** – cerner les besoins du public cible, – se représenter les connaissances antérieures du public cible face au sujet à traiter : • connaissances minimales, générales ou étendues sur divers aspects du sujet à traiter, – se représenter le vocabulaire nécessaire pour traiter le sujet : • termes généraux, spécifiques ou techniques, – établir des liens entre la familiarité du public avec le sujet, le vocabulaire relié au sujet et les besoins identifiés, – retenir les idées les plus appropriées pour répondre aux besoins particuliers du public cible, – retenir les éléments de présentation les plus appropriés pour transmettre son message de façon efficace : • utilisation d'illustrations, de graphiques, de caractères typographiques particuliers, etc., • utilisation d'exemples ou de comparaisons pour expliciter un terme ou un concept nouveau, – retenir la forme de présentation finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible;	➔	A°	➚	
• **établir un plan de recherche** – s'informer sur les cadres du projet (sujets proposés, exigences minimales, modalités de fonctionnement et date limite), – cerner les étapes de production, – faire l'inventaire des ressources disponibles, – établir un calendrier de production en tenant compte des facteurs observés;	➔	A°	➚	
• **sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte du contexte de lecture du public cible** – déterminer le contexte dans lequel le texte sera lu, • le lieu (bibliothèque de l'école, coin lecture, corridors, etc.), • le temps dont dispose le public pour lire le texte, – retenir l'information la plus appropriée en tenant compte du contexte : information essentielle, détails, information accessoire ou intéressante mais superflue, – retenir les éléments de présentation les plus appropriés au contexte et au contenu : • texte continu, • texte sous forme de liste, • texte accompagné ou non d'illustrations, de graphiques ou de croquis, – retenir la forme finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible;	➔	A°	➚	
• **prévoir des procédés descriptifs appropriés au sujet à traiter** – reconnaître le rôle de chaque procédé descriptif (l'insertion d'un passage d'un autre type de texte, l'insertion du discours direct ou indirect, la progression dans le temps ou dans l'espace, etc.), – retenir le ou les procédés qui sont les plus appropriés à l'exploitation du sujet et aux besoins du public cible;	➔	A°	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	7[e]	8[e]	9[e]	10[e]
• **consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet d'écriture** – déterminer ses besoins d'information, – évaluer la pertinence de consulter divers ouvrages de référence : • pour élargir le sujet, • pour vérifier la validité de l'information recueillie dans un ouvrage de référence, • pour recueillir divers points de vue, – entreprendre les actions qui s'imposent à la suite de l'évaluation des besoins;	→	➔	A°	➚
• **établir un plan de travail qui tient compte de la tâche, du temps alloué, des ressources disponibles et des contraintes imposées par la présentation finale** – cerner les caractéristiques de la tâche : • prendre conscience de son intérêt ou de ses connaissances par rapport au sujet, • s'informer sur : - les exigences minimales en ce qui concerne le contenu, - les modalités de travail : individuel ou avec des partenaires, - la forme finale du produit (sous forme de manuscrit, de saynète, de vidéo, d'enregistrement audio, etc.), - la date d'échéance, ou • participer à l'élaboration des critères de production, • sélectionner la forme finale du produit en tenant compte de l'intention de communication et du temps disponible, – s'informer sur les ressources disponibles (ouvrages de référence, personnes-ressources, équipement, salle de présentation, etc.), – établir un calendrier de production en tenant compte des facteurs observés;	→	➔	A°	➚
• **choisir son sujet en tenant compte de son degré de familiarité avec le sujet ou le genre, des ressources disponibles, du temps alloué et des exigences de la tâche** – cerner les aspects particuliers du sujet ou du genre à traiter, – prendre conscience de son intérêt ou de ses connaissances sur le sujet ou sur le genre de texte, – s'informer sur : • les exigences minimales relatives au contenu, • les modalités de travail : individuel ou avec des partenaires, • la forme finale du produit (sous forme de manuscrit, de saynète, de vidéo, d'enregistrement audio, etc.), • la date d'échéance, • sur les ressources disponibles (ouvrages de référence, personnes-ressources, équipement, salle de présentation, etc.), – prévoir une façon d'aborder les situations pouvant poser problème avant d'arrêter son choix;		→	➔	A°
• **prévoir des procédés explicatifs appropriés au sujet à traiter** – reconnaître le rôle de chaque procédé explicatif (l'énumération de causes, la comparaison de faits ou de phénomènes, le rapport de cause à effet, etc.), – reconnaître le rôle des schémas, des tableaux, etc., – retenir ce qui semble le plus approprié à l'exploitation du sujet et aux besoins du public cible.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A[m] : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture

PÉ5. L'élève sera capable de gérer sa production écrite, en tenant compte de la situation de communication.

En cours de ***RÉDACTION***, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	7e	8e	9e	10e
• **noter ses interrogations quant à l'orthographe grammaticale** – identifier, à l'aide d'un code, les éléments grammaticaux (accords, terminaisons de verbe, etc.) pour lesquels il a des doutes afin d'y revenir en cours de vérification;	A°	➚		
• **noter ses interrogations quant au regroupement des idées en paragraphe** – identifier, à l'aide d'un code, les idées qui ne semblent pas bien s'enchaîner dans le texte pour y revenir plus tard en cours de vérification;	A°	➚		
• **noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière** – identifier, à l'aide d'un code, les phrases ou les parties de phrases, dont la syntaxe semble boiteuse pour y revenir en cours de vérification;	➔	A°	➚	
• **noter ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot** – identifier, à l'aide d'un code, les mots qui semblent incorrects, vagues, répétitifs, inappropriés au contexte ou au public pour y revenir en cours de vérification.		→	➔	A°

En cours de ***VÉRIFICATION,*** pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	7e	8e	9e	10e
• **utiliser la terminologie appropriée :** deux-points, guillemets, futur simple, impératif présent, conditionnel présent, complément d'objet direct et indirect, le complément du nom, préposition, synonyme et structures du texte;	A°	➚		
• **utiliser la terminologie appropriée :** proposition, pronoms possessif et démonstratif;	➔	A°	➚	
• **utiliser la terminologie appropriée :** compléments circonstanciels, mots mis en apposition, mots mis en apostrophe, point-virgule et points de suspension;	→	➔	A°	➚
• **utiliser la terminologie appropriée :** subjonctif présent, plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel passé et pronom relatif.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Aᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LE CONTENU* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**
• **vérifier la qualité/pertinence et la quantité de l'information recueillie dans les ouvrages de référence en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter** – voir si son texte présente des idées nouvelles sur le sujet, – établir des liens entre chaque information et l'ensemble du sujet, – éliminer toute information qui ne respecte pas l'intention ou le sujet traité, – ajouter toute information qui permettrait de mieux faire le lien entre les éléments d'information déjà présentés, ou qui contribuerait au développement du sujet, – consulter d'autres ouvrages de référence, si nécessaire.	→	➔	A^m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	7e	8e	9e	10e
• **revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction** – identifier la nature du problème à partir des codes utilisés en cours de rédaction, – chercher des solutions à partir : • d'une relecture d'une partie du texte ou du texte en entier, ou • de la consultation d'outils de référence, ou • de la consultation de pairs ou d'un expert, – appliquer la solution qui semble la plus adéquate, – vérifier si la solution appliquée contribue à résoudre le problème;	A°	➚		
• **vérifier le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe** – reconnaître le rôle et le fonctionnement du paragraphe, – vérifier si l'idée principale est présentée de façon explicite, – vérifier si les autres phrases fournissent des exemples ou des détails qui se rattachent à l'idée principale, – éliminer tout exemple ou tout détail qui ne se rapporte pas à l'idée principale, – vérifier si la présentation des exemples et des détails suit un ordre logique ou chronologique, – déplacer tout exemple ou tout détail qui ne respecterait pas l'ordre logique ou chronologique;	A^m	➚		
• **vérifier la cohérence du texte en prêtant une attention particulière à l'introduction, au développement et à la conclusion** – relire son texte en se référant à son plan, • vérifier si l'introduction présente clairement le sujet et l'aspect ou les aspects traités, • vérifier si chaque paragraphe traite d'un aspect en particulier et s'il est bien organisé, • vérifier si la conclusion donne une impression générale du sujet traité, – vérifier l'enchaînement des paragraphes, – apporter les changements qui s'avèrent nécessaires;	A^m	➚		
• **vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie** – relire chaque paragraphe en se référant à son plan et à la ou aux structures de texte prévues, • vérifier si l'idée principale est clairement présentée (explicite), • vérifier si les liens entre les idées sont explicites : - examiner le choix des mots clés, - examiner le choix des marqueurs de relation dans la phrase, entre les phrases et les paragraphes, s'il y a lieu, – apporter les changements qui s'avèrent nécessaires;	A^m	➚		
• **vérifier l'efficacité des procédés propres au texte descriptif**	➔	A^m	➚	
• **vérifier l'efficacité des procédés propres au texte explicatif**		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *AMÉLIORER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	7e	8e	9e	10e
• **modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en coordonnant deux phrases** – repérer les phrases qui ne contiennent qu'une proposition, – examiner la possibilité de fusionner chacune de ces phrases avec celle qui la précède ou qui la suit, – examiner le genre de relation qui pourrait être établi entre les deux phrases, – choisir le marqueur de relation ou le pronom relatif qui traduit le mieux sa pensée, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée, – vérifier la cohésion entre les temps de verbes, – apporter des modifications à la ponctuation;	➔	A°	➚	
• **modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en subordonnant deux phrases** – repérer les phrases qui ne contiennent qu'une proposition, – examiner la possibilité de fusionner chacune de ces phrases avec celle qui la précède ou qui la suit, – examiner le genre de relation qui pourrait être établie entre les deux phrases, – choisir le marqueur de relation qui traduit le mieux sa pensée, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée, – apporter des modifications à la ponctuation;	→	➔	A°	➚
• **modifier son texte pour varier la façon de rapporter les paroles ou les pensées de quelqu'un en utilisant le discours direct ou indirect** – reconnaître le rôle et les règles du discours direct et indirect, – examiner la possibilité de transformer une phrase ou une partie du texte en utilisant le style direct et indirect, – apporter les changements qui semblent les plus appropriés, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée et si elle ne nuit pas à la cohérence du texte, – apporter des changements à la ponctuation;	→	➔	A°	➚
• **modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des phrases ou des propositions** – repérer les parties du texte qui pourraient prêter à confusion ou qui ont été identifiées comme posant problème par un pair, – examiner la possibilité d'ajouter ou d'enlever une/plusieurs phrases/propositions pour rendre le texte plus précis, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit bien sa pensée, – vérifier si l'ajout ou le retrait a affecté la qualité de la structure de la phrase, – ajouter les marqueurs de relation ou modifier la ponctuation, si nécessaire.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	7^e^	8^e^	9^e^	10^e^
• recourir à diverses stratégies pour orthographier correctement les mots tels que leur racine ou leur parenté avec des mots d'une autre langue	A^m^	➚		

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève pourra :	7^e^	8^e^	9^e^	10^e^
• consulter un référentiel grammatical pour vérifier les structures de phrases	A^o^	➚		
• consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver les différents sens d'un mot à l'aide de définitions et d'exemples	A^o^	➚		
• consulter un recueil de verbes pour vérifier l'orthographe des verbes aux temps et aux modes usuels	➔	A^o^	➚	
• consulter un dictionnaire bilingue pour trouver l'équivalent français d'un mot d'une autre langue	➔	A^o^	➚	
• consulter un dictionnaire usuel pour grand public pour trouver les différents sens d'un mot, pour vérifier le choix des prépositions ou pour vérifier la prononciation (pour relever les marques d'usage, les synonymes et les antonymes)	→	➔	A^o^	➚
• consulter un dictionnaire des anglicismes pour vérifier l'emploi correct ou l'équivalent de certains mots ou de certaines expressions	→	➔	A^o^	➚
• consulter des outils de référence pour résoudre tout problème rattaché à la rédaction de son texte		→	➔	A^o^

Pour *METTRE AU POINT LA PRÉSENTATION FINALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	7^e^	8^e^	9^e^	10^e^
• s'assurer que la division du texte en paragraphes est respectée	A^m^	➚		
• s'assurer que les éléments de la mise en page tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte sont appropriés	➔	A^m^	➚	
• vérifier la pertinence des organisateurs du texte tels que le titre et les sous-titres	→	➔	A^m^	➚
• vérifier la pertinence de l'utilisation de procédés tels que le choix des caractères typographiques et les encadrés pour mettre en relief une partie du texte		→	➔	A^m^

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o^ : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *ÉVALUER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	7e	8e	9e	10e
• discuter de la pertinence de son schéma ou de son plan, comme outils d'organisation de sa production écrite	A°	↗		
• discuter de sa capacité à utiliser plusieurs sources de référence pour trouver l'information recherchée	→	➔	A°	↗
• discuter de sa capacité à élaborer un plan de travail	→	➔	A°	↗
• discuter de ses besoins d'apprentissage après la réalisation de son projet d'écriture		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'enseignement du français

- **La langue et le développement de l'individu**

  La langue est au cœur du développement humain. L'acquisition de la langue et le développement de l'individu sont indissociables : tous deux dépendent des expériences de vie de l'individu, de son environnement et de ses connaissances de la langue elle-même.

De par sa nature, le français ne peut être considéré uniquement comme une matière dont le contenu permet de mieux connaître et d'interagir avec le monde qui nous entoure. Le français, c'est aussi une forme de langage ayant un fonctionnement particulier. C'est, entre autres, une connaissance accrue du fonctionnement de la langue qui donne accès à ce monde. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on propose aux élèves de lire un texte sur un insecte quelconque, avec une intention réelle de communication, que l'on développe la lecture. Cette pratique a certainement pour but d'utiliser la langue pour les amener à mieux connaître ce qui vit autour d'eux. Cependant, pour lire ce texte, les élèves ont dû prendre connaissance du fonctionnement de la langue, dans ce cas-ci, savoir comment les lettres sont agencées pour former des mots, comment les phrases sont structurées pour formuler le sens, comment le texte est structuré pour leur permettre de construire le sens et de retenir l'information. Sans cette connaissance des mécanismes de la langue, les élèves ont un accès limité à cette caractéristique de la langue qui est en fait un outil indispensable au développement de l'individu. En conséquence, il faut prévoir un enseignement systématique des mécanismes de la langue pour permettre à l'individu de développer son plein potentiel.

Pour appuyer cet enseignement systématique, les récentes recherches dans les domaines de l'éducation et de la psychologie cognitive ont permis de mieux comprendre comment on apprend. Ces nouvelles connaissances ont amené les pédagogues à dégager six principes d'apprentissage qui ont pour objectif de rendre l'apprenant plus autonome.

- **Les six principes qui sous-tendent la démarche d'apprentissage**

Les six principes d'apprentissage qui suivent sont tirés du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*. Ils visent une plus grande autonomie chez l'apprenant, en favorisant l'appropriation de concepts et de moyens concrets pour réaliser ses projets de communication. La démarche d'apprentissage qui suit repose sur ces principes.

Principes d'apprentissage

❶ L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'**apprenant** est **actif** dans la construction de son savoir.

❷ L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant réussit à établir des **liens entre** les nouvelles **connaissances** et les connaissances antérieures.

❸ L'**organisation** des connaissances **en réseaux** favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

❹ Le **transfert des connaissances** est maximisé chez l'apprenant lorsque l'enseignement tient compte des trois types de connaissances dans l'apprentissage : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi – connaissances conditionnelles). Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à toute autre situation, il faudra qu'il détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser.

❺ L'acquisition des **stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) et **métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.

❻ La **motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

C'est à l'intérieur d'une démarche pédagogique centrée sur la dynamique enseignement/apprentissage que s'articulent ces six principes d'apprentissage. Cette démarche d'enseignement et d'apprentissage reconnaît les rôles de l'enseignant et de l'apprenant pour chacun des trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration.[1]

Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage

	Rôle de l'enseignant
Planification de l'enseignement	– Établir ses critères de réussite (ces critères permettent à l'enseignant de porter un jugement sur son efficacité à planifier son enseignement). – Identifier l'objet d'apprentissage à partir des besoins des apprenants : difficultés rencontrées, développement d'une plus grande autonomie, etc. – Analyser la complexité de l'objet d'apprentissage et les difficultés possibles des élèves. – Identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. – Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour l'appropriation du nouvel objet d'apprentissage.

Démarche d'apprentissage

Préparation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Motivation à l'apprentissage d'un RAS * ❻	– Susciter l'intérêt à l'apprentissage d'un RAS. – Expliquer l'utilité du RAS et établir des liens avec les buts poursuivis.	– S'approprier le projet d'apprentissage. – S'engager à accomplir la tâche.
Activation des connaissances antérieures ❷	– Présenter une activité qui permettra à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il sait déjà sur cet objet d'apprentissage.	– Définir l'objet d'apprentissage tel qu'il le perçoit à partir de l'activité qui lui est proposée. – Partager et valider ce qu'il sait.
Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples d'application correcte de l'objet d'apprentissage et des exemples d'application fautive (contre-exemples). – Faire émerger les connaissances erronées ou les idées préconçues. – Aider l'apprenant à organiser ou à réorganiser dans sa mémoire les connaissances acquises et à se départir des connaissances erronées ou des idées préconçues.	– Explorer, organiser et structurer l'objet d'apprentissage. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage à partir des exemples et des contre-exemples.

** Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

[1] Les enseignants reconnaîtront plusieurs éléments de la démarche pédagogique proposée dans le programme d'études de français – immersion, secondaire premier cycle, publié en 1987. Les récentes recherches dans le domaine de l'éducation nous ont permis d'enrichir et d'affiner ce que nous faisions déjà.

Réalisation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Modelage * ❶ ❸ ❹ ❺	– Verbaliser à haute voix les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Montrer aux apprenants à planifier, à contrôler et à corriger l'exécution de la tâche. – Montrer aux apprenants comment surmonter le stress et l'anxiété face à leurs difficultés.	– Valider les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise.
Pratique guidée ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples pour orienter et soutenir la démarche d'apprentissage. – Inviter l'apprenant à expliquer comment il fait pour réaliser la tâche, superviser le travail de cet élève. – Observer ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il réalise la tâche. – Vérifier si l'apprenant utilise encore des connaissances erronées afin de l'aider à les rejeter. – Intervenir sur les aspects affectifs de l'apprentissage effectué.	– Verbaliser les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Valider, à partir de l'expérience d'un expert, les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique coopérative ❶ ❸ ❹ ❺	– Placer les apprenants en petits groupes de travail et expliquer le rôle de chacun. – Développer, avec eux, les critères qui serviront de référence à l'observation. – Présenter des exemples permettant d'éliminer les connaissances erronées qui pourraient être encore présentes dans l'organisation des connaissances. – Discuter avec les apprenants de la pertinence et de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives utilisées.	– Respecter leur(s) partenaires(s) et faire preuve d'écoute active. – Se situer face à la tâche. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage avec l'appui d'un pair. – Observer l'application des caractéristiques de l'objet d'apprentissage faite par un pair à partir des critères de référence. – Discuter de leurs savoirs et de leur savoir-faire, les justifier, les comparer, les reformuler ou les percevoir sous un autre angle. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique autonome ❶ ❸ ❹ ❺	– Aider l'apprenant à comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation formative interactive. – Présenter une tâche permettant aux apprenants d'appliquer ce qu'ils connaissent (agir en toute sécurité) et de voir la force des acquis (degré de difficulté surmontable en tenant compte des stratégies travaillées). – Être attentif aux attitudes négatives, aux découragements. – Amener l'apprenant à prendre conscience des résultats positifs de son effort et des retombées personnelles de son apprentissage.	– Se situer face à la tâche. – Verbaliser mentalement la tâche à exécuter. – Se fixer des critères de réussite. – Activer ses connaissances antérieures. – Prendre conscience de son confort et de son inconfort cognitif. – Appliquer la démarche pour réaliser la tâche. – Jeter un regard critique sur l'exécution de la tâche à partir de critères de réussite. – Proposer des pistes pour surmonter les difficultés rencontrées ou pour aller plus loin.

** Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Intégration	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Transfert des connaissances * ❹	– Proposer une nouvelle situation complète et complexe au cours de laquelle les apprenants appliquent les nouvelles connaissances. – Faire réagir l'apprenant par rapport à l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives de lecture utilisées. – Amener l'apprenant à faire le bilan du cheminement parcouru et à construire ses croyances en ses capacités d'apprendre au moyen de stratégies efficaces.	– Établir des liens entre les différents contextes d'application de l'objet d'apprentissage. – Analyser l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives. – Prendre conscience de son cheminement et de sa capacité à apprendre au moyen de stratégies efficaces.

* *Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Cette démarche pédagogique est également illustrée dans deux documents produits par la Direction de l'éducation française. Ces deux documents sont disponibles au LRDC sous les titres : *Une lecture, mille et une réflexions : cahier de réflexion sur le processus de lecture* et *À l'écoute de son écoute : cahier de réflexion sur le processus d'écoute.*

Il faut noter que l'efficacité d'une démarche pédagogique réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Par exemple, l'enseignement d'une stratégie en lecture ne se fait pas de la même façon si les élèves n'ont aucune connaissance/ou qu'une connaissance intuitive de l'existence de cette stratégie, que s'ils ont déjà une base sur laquelle appuyer les nouveaux apprentissages. De même, l'enseignement des mécanismes de la langue, tel l'accord du verbe, ne se fait pas dans un contexte aussi complexe que l'enseignement d'une stratégie à l'écoute.

L'enseignant planifie d'abord son enseignement à partir des caractéristiques de l'objet d'apprentissage (ex. : en tenant compte des préalables et de la complexité de l'objet d'apprentissage). Ensuite, il planifie la **démarche d'apprentissage** comme telle, c'est-à-dire les moyens qu'il utilisera pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. Cette **démarche d'apprentissage** se déroule en trois temps : préparation, réalisation et intégration (voir le *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage* présenté ci-dessus).

Selon la nature de l'objet d'apprentissage, les activités présentées lors de la réalisation et de l'intégration devront alors être insérées soit (1) dans un projet de communication à la fin de la démarche d'apprentissage ou (2) dans un projet de communication dès le tout début de la démarche d'apprentissage. Quant à lui, ce projet de communication se déroule en trois étapes semblables à ce que nous retrouvions dans le guide pédagogique du français – immersion, secondaire premier cycle, publié en 1987 :

1. planification du projet : ce qui peut être associé à l'amorce,
2. réalisation du projet : ce qui peut être associé à la réalisation de la tâche, et
3. évaluation (bilan) du projet : ce qui équivaut à l'objectivation, c'est-à-dire le bilan des apprentissages, autant en ce qui a trait au produit qu'au processus.

Planification de l'enseignement et des apprentissages

Planification de l'enseignement :

- établir ses critères de réussite,
- identifier l'objet d'apprentissage,
- analyser la complexité de l'objet d'apprentissage,
- identifier les moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages.

Démarche d'apprentissage :

- **préparation :**
  - motivation à l'apprentissage
  - activation des connaissances antérieures
  - exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage
- **réalisation :**
  - modelage
  - pratique guidée
  - pratique coopérative
  - pratique autonome
- **intégration :**
  - transfert des connaissances

Projet de communication :

Planification de la tâche
- analyse de la tâche
- analyse de son habileté à réaliser la tâche
- élaboration d'un plan d'action
- activation des connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser la tâche

Réalisation (gestion) de la tâche
- gestion efficace des moyens dont il dispose pour accomplir la tâche

Évaluation du projet (bilan)
- analyse du produit
- analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche
- analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation)

Légende :

··········► (flèche pointillée)	activité qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix de l'enseignant
- - - - - ► (flèche tiretée)	activité d'apprentissage qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix du RAS (ex. : stratégie de lecture)
———► (flèche pleine)	activité obligatoirement intégrée dans un projet de communication

- **Caractéristiques des situations d'apprentissage**

C'est dans diverses situations d'apprentissage, réalisées dans l'ensemble des matières scolaires, que l'apprenant pourra acquérir les stratégies lui permettant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et qu'il élargira son champ de compétence. L'élève devrait également s'engager dans des projets qui lui permettront de construire son identité et de découvrir les réalités culturelles et sociales de son milieu.

Pour assurer la réussite, tout projet de communication devrait suivre un processus qui comprend trois étapes : la **planification**, la **réalisation** (gestion de la tâche) et l'**évaluation** du projet (bilan) :

1. La **planification** consiste en :
   - l'analyse de la tâche (intention de communication et produit final) et des stratégies nécessaires pour accomplir cette tâche,
   - l'analyse de son habileté à réaliser la tâche dans les conditions de réalisation,
   - l'élaboration d'un plan d'action, et
   - l'activation de ses connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser efficacement la tâche.

2. La **réalisation** (gestion de la tâche) consiste en :
   - la gestion efficace des moyens (stratégies et connaissances) pour accomplir la tâche (comprend les ajustements à faire en cours de route – métacognition).

3. L'**évaluation** (bilan des apprentissages) consiste en :
   - l'analyse du produit en tenant compte de l'intention de communication et de ses attentes,
   - l'analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche de façon efficace, et
   - l'analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation).

- **Caractéristiques des situations d'évaluation des apprentissages**

Les activités d'évaluation font normalement suite à une séquence d'apprentissage. Elles ont pour but de recueillir l'information nécessaire sur le cheminement de l'élève en ce qui concerne ses apprentissages (produit et processus). Ces informations sont ensuite transmises à l'élève et aux personnes responsables de son éducation (parents/tuteurs, direction de l'école).

Les activités d'évaluation se déroulent dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage. La phase de planification se fait avec l'appui de l'enseignant. L'enseignant communique également aux élèves les critères de notation. Avant la réalisation de la tâche comme telle, il précise les points sur lesquels les élèves seront évalués.

À la suite de l'évaluation, l'enseignant communique aux élèves les résultats de cette évaluation. Il analyse avec eux les points forts et les points auxquels ils devront prêter une attention particulière.

Remarque : L'enseignant trouvera, dans les documents *Modèles de rendement langagier : français langue seconde – immersion, 8e année*, l'exemple d'une démarche évaluative découlant de la vision de l'apprentissage et de l'enseignement découlant du programme d'études de français langue seconde – immersion 1998

- **Un éclairage nouveau**

Notre société est sans cesse en évolution. Elle exige de ses membres qu'ils se situent constamment face au changement et qu'ils réévaluent leurs compétences. En conséquence, l'enseignant d'aujourd'hui se tourne de plus en plus vers la recherche en psychologie cognitive pour l'orienter dans ses décisions et dans ses pratiques pédagogiques.

La venue du programme de français de 1998 offre aux enseignants une occasion privilégiée de faire le point sur leurs pratiques pédagogiques. En plus de présenter le comportement langagier qu'un élève doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage, le programme de français se veut un outil de réflexion sur l'enseignement de la langue, car il est davantage axé sur l'apprenant que sur l'enseignant. Ce changement d'orientation du programme amènera sans doute l'enseignant à aller au-delà de la transmission des connaissances. En voulant accompagner l'élève dans la construction de son savoir, il se préoccupera des facteurs autant didactiques que pédagogiques. Ses actions se situeront dans un cadre qui débordera la matière à l'étude. Par exemple, tous les résultats d'apprentissage portant sur la planification et la gestion d'un projet de communication sont des stratégies cognitives et métacognitives qui viendront appuyer l'apprentissage dans les autres matières. Même si ce sera encore à l'enseignant de français que reviendra la responsabilité première d'enseigner ces stratégies aux élèves, ce sera à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation des stratégies. Ce genre de concertation des enseignants amènera l'élève à reconnaître la valeur de ses apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui lui permettront d'agir efficacement.

Le sens des symboles utilisés pour décrire la progression de l'élève vers l'autonomie apporte un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignant. Dans une salle de classe, l'expert, c'est l'enseignant. Ce titre d'expert lui confère des rôles particuliers : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur et entraîneur.

Penseur – L'enseignant est celui qui connaît le mieux la matière à enseigner. Dans la planification de son enseignement, il considère à la fois le contenu, les exigences de l'objet d'apprentissage aux niveaux cognitif et métacognitif, les séquences d'apprentissage et la difficulté des tâches de manière à présenter un défi à la mesure de l'apprenant.

Preneur de décisions – Parce qu'il connaît les caractéristiques de l'apprenant et de l'objet d'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'anticiper les difficultés et les erreurs susceptibles de se produire. Il prévoit des exemples et des contre-exemples afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Il prend donc des décisions en ce qui a trait à la séquence d'activités et au type d'encadrement à offrir à l'apprenant.

Motivateur – L'enseignant est conscient que les élèves arrivent à l'école avec tout un bagage d'expériences qui ont façonné leur perception de l'école. Il reconnaît qu'il peut influencer l'engagement, la participation et la persévérance des élèves à la tâche. Ses actions et ses interventions visent à démontrer aux élèves qu'il poursuit avec eux des buts d'apprentissage, et que l'erreur, si elle se produit, est source d'information. Elle lui permet d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives sur lesquelles il doit intervenir.

Modèle – L'enseignant inclut dans la séquence d'apprentissage une activité au cours de laquelle il démontre, de façon explicite, la démarche complète de la réalisation de la tâche demandée. Au cours du modelage, il verbalise ses réflexions, ses difficultés et ses prises de décisions. Il explique la démarche et les stratégies cognitives et métacognitives qu'il met en œuvre pour réaliser le plus

efficacement possible l'activité demandée. L'enseignant est également un modèle du comportement désiré dans ses interventions quotidiennes avec les élèves.

Médiateur – Pour favoriser la construction du savoir par l'élève, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Comme médiateur, il aide l'élève à prendre conscience des exigences et de la valeur de la tâche. Il amène l'élève à voir le bagage de connaissances qu'il apporte avec lui, pour faire face aux difficultés susceptibles de survenir et pour apporter des solutions efficaces. C'est en planifiant une séquence d'apprentissage visant à accroître progressivement le degré d'autonomie de l'élève que l'enseignant lui permettra de développer de nouvelles connaissances. (Pour plus d'informations sur la séquence d'apprentissage, consultez la section présentée ci-dessus.)

Entraîneur – Dans son rôle d'entraîneur, l'enseignant agit directement sur la motivation de l'élève en présentant des tâches complètes, complexes et susceptibles d'être réutilisées dans d'autres contextes scolaires et sociaux. Il place l'élève dans des situations de résolution de problèmes et l'assiste dans le développement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les contenus sont intégrés dans des ensembles signifiants afin de favoriser le transfert des connaissances. (Pour plus d'informations sur l'intégration des matières, consultez l'annexe 3.)

Ce rôle d'expert confère donc à l'enseignant, non pas le titre de transmetteur de connaissances, mais bien ceux d'organisateur et de leader dans la salle de classe.

- **Le soutien à apporter aux élèves**

Pour assurer un climat propice à l'apprentissage, l'élève a besoin d'un encadrement qui lui assure une certaine sécurité. Il est donc important que l'enseignant développe un certain rituel dans la présentation et le déroulement des activités. Pour toutes les activités, qu'elles se déroulent en phase d'apprentissage ou en phase d'évaluation, l'enseignant doit fournir un minimum de soutien à l'élève. La forme de soutien à apporter varie selon le niveau scolaire, selon la complexité de l'objet d'apprentissage et selon les besoins des élèves.

Les tableaux ci-dessous fournissent des exemples de soutien à apporter aux élèves. Il est entendu que ces tableaux représentent des pistes pour l'encadrement des activités et qu'ils ne sont pas exhaustifs.

	Écoute	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Interaction	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Exposé	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Lecture	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓		
	Rappel des ressources disponibles	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Études de quelques éléments linguistiques présents dans le texte et pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Écriture	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Guide de rédaction	✓	✓	✓	✓			
	Liste orthographique	✓	✓	✓				
	Aide-mémoire grammatical	✓	✓	✓	✓			
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Plan de révision	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Un aperçu du contexte d'enseignement en immersion

- **Caractéristiques d'une école offrant un programme d'immersion**

Les écoles qui offrent un programme de français langue seconde dans le contexte de l'immersion diffèrent des écoles qui offrent un programme régulier. En immersion, le français est à la fois l'objet d'apprentissage et le véhicule d'apprentissage pour le développement des concepts, des habiletés et des attitudes. Dans ce contexte, la langue seconde, utilisée par les élèves pour négocier le sens et structurer leur pensée, devient la préoccupation première dans la planification des scénarios enseignement/apprentissage. Cette différence entre les programmes réguliers et les programmes d'immersion doit avant tout se refléter dans la définition, la planification et la création de l'environnement scolaire. En fait, cet environnement représente la culture même de ce contexte scolaire.

La culture d'une école se définit comme étant la résultante de l'interaction entre les forces et les personnes qui agissent dans cet environnement. La culture d'une école offrant un programme d'immersion se caractérise par sa capacité à placer l'apprenant dans un milieu signifiant et riche en situation d'apprentissage où il pourra s'épanouir et apprendre la langue seconde dans un climat de confiance.

Plusieurs facteurs peuvent affecter l'acquisition du français en milieu immersion. Ils reflètent en quelque sorte les visées éducatives de ce programme. Ces facteurs sont les suivants :

1. *Pertinence* : la valeur accordée à l'apprentissage du français par l'apprenant dépend en grande partie des retombées personnelles, intellectuelles et sociales qu'il y perçoit. Elle dépend également de la valeur que lui accordent les gens de son entourage.
2. *Authenticité des projets de communication* : l'apprentissage du français est plus efficace quand l'apprenant est placé dans des situations de communication authentique; des situations qui se rapprochent des situations de la vie quotidienne.
3. *Intérêt* : les situations d'apprentissage doivent être intéressantes et faire appel à la curiosité de l'apprenant, à son désir de mieux connaître le monde qui l'entoure.
4. *Climat de confiance* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant sait qu'il a les habiletés et les connaissances nécessaires pour faire face au défi qui se présente à lui. Il apprend mieux lorsqu'il est placé dans un environnement qui favorise la prise de risques, où l'erreur est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage.
5. *Interaction* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant a de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction.
6. *Situations variées* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant est exposé à une grande variété de situations au cours desquelles il peut s'approprier le vocabulaire et les mécanismes de la langue.
7. *Modèles* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant est exposé à d'excellents modèles de langue, autant à l'oral qu'à l'écrit.

Ces facteurs, loin d'être exhaustifs, doivent transparaître aussi bien dans l'organisation des activités de la salle de classe que dans les activités quotidiennes de l'école. L'engagement du personnel à faire vivre la culture qui caractérise un programme de français langue seconde – immersion influe grandement sur l'engagement des élèves à l'apprentissage de cette langue. En fait, ce qui se vit à l'école et la façon dont cela se vit définit le curriculum implicite de l'école. En plus des orientations pédagogiques et des outils pédagogiques utilisés pour mettre en œuvre les programmes d'études, l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents, les activités de l'école, les annonces à l'interphone, et les interactions entre les enseignants sont autant d'éléments qui façonneront la perception qu'aura l'élève de l'apprentissage du français.

- **Implications pédagogiques**

À leur arrivée à l'école, les élèves inscrits dans un programme d'immersion ont déjà acquis tout un bagage d'expériences et de connaissances. Parce qu'ils ne sont pas familiers avec la langue d'enseignement, les élèves ont l'impression qu'ils n'ont pas les outils nécessaires pour aborder les nouveaux apprentissages. Ils ont parfois de la difficulté à mobiliser leurs connaissances pour les mettre au service de leur apprentissage, car cette façon différente de nommer les choses les déroutent. Les situations d'apprentissage doivent être planifiées de sorte que les élèves puissent établir les liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles façons de nommer les concepts.

Comme mentionné précédemment, l'apprentissage du français est plus efficace lorsque les élèves sont conscients des moyens dont ils disposent pour réaliser leur projet de communication. Ils apprennent mieux quand ils sentent que l'enseignant est là pour les appuyer lorsqu'ils osent prendre des risques. L'erreur est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage, car l'analyse de l'erreur permet à l'enseignant d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre par l'élève pour corriger l'erreur. L'enseignant et l'élève peuvent ainsi mieux orienter leurs actions. Dans ce contexte d'apprentissage, l'enseignant s'assure de maintenir l'élève dans un certain sentiment de sécurité.

Autant la pratique de la langue est, pour les élèves, une condition nécessaire à son apprentissage, autant cette pratique doit être accompagnée d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue. Les élèves doivent faire le bilan de ses apprentissages en prêtant une attention particulière autant au contenu qu'à la forme de son message. C'est ainsi que se négocie la forme et que les élèves acquièrent les mécanismes de la langue qui leur permettent de mieux communiquer. C'est dans cette perspective que l'apprentissage de la langue doit se faire en contexte et non de façon isolée.

Ensemble, l'enseignant et les élèves sont des partenaires dans la création d'un climat qui favorise tout apprentissage. D'une part, l'enseignant a des responsabilités reliées à sa profession. Il doit, entre autres, planifier son enseignement de manière à proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables pour les élèves. Pour ce faire, il doit s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder les tâches proposées. Il doit rendre explicite, aux élèves, les retombées à court et à long terme de ces apprentissages. Ces retombées devront être mises en évidence pour tout apprentissage, que ce soit en milieu scolaire ou autre. D'autre part, les élèves ont une certaine responsabilité face à leur apprentissage. Ils doivent participer activement à la construction de leur savoir. Pour y parvenir, ils doivent s'approprier le projet d'apprentissage et s'engager à la tâche. Ayant pris conscience de la valeur et des exigences de la tâche, les élèves sentent qu'ils ont les habiletés nécessaires pour faire face au défi qui leur est présenté. Ils développent ainsi le désir de participer pleinement à leur apprentissage.

L'intégration des matières

- **Particularités de chacune des matières**

Au fil des ans, la tâche de l'enseignant s'est transformée au rythme des changements de la société et de l'évolution des connaissances. Chaque année, il voit s'accroître sa charge de travail et le contenu des curriculum. Il lui faut donc réorganiser son enseignement s'il veut permettre aux élèves de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour faire face au monde de demain.

Pour amorcer ce changement, l'enseignant sait, d'une part, que chaque matière scolaire se caractérise par un cadre de référence qui oriente le contenu (connaissances déclaratives) et la façon de faire (connaissances procédurales). Par exemple, en mathématiques, les connaissances déclaratives telles les opérations ne sont utiles que dans une démarche de résolution de problèmes. Cette démarche requiert des façons de faire particulières aux mathématiques : prendre connaissance des données du problème, analyser les données afin de décider quelle opération il faut effectuer (connaissances conditionnelles) et finalement effectuer l'opération en tenant compte de son algorithme (connaissances procédurales).

D'autre part, l'enseignant sait que le français joue un rôle particulier dans chacune des matières à l'étude : toutes les matières ont, comme outil de communication commun, la langue. Par exemple, en mathématiques, nous faisons appel à nos habiletés en lecture pour prendre connaissance des données d'un problème. En études sociales, nous faisons appel à nos habiletés en écriture pour communiquer les résultats d'une enquête.

L'enseignant voit donc que l'intégration du français aux autres matières peut être un élément de solution à son problème. Toutefois, pour que cette intégration soit bénéfique pour l'apprenant, il faut conserver la spécificité de chaque matière, tant sur le plan du contenu (connaissances déclaratives) que sur le plan des façons de faire (connaissances procédurales).

- **Vers une intégration efficace des matières**

Dans la planification de son enseignement, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,

- connaître le contenu et les façons de faire inhérents à chaque matière dont il est responsable,
- reconnaître la spécificité de chacune d'elles.

Dans un deuxième temps,

- analyser la possibilité d'intégrer le français aux autres matières. Pour ce faire, il :
  - analyse les besoins des élèves en ce qui concerne l'apprentissage du français,
  - sélectionne un objet d'apprentissage à partir de son analyse des besoins des élèves,
  - analyse la complexité de l'objet d'apprentissage.

Dans un troisième temps,

- identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage. C'est à partir de ses connaissances du contenu et des façons de faire des autres matières qu'il identifie les activités qui lui permettront d'intégrer le nouvel objet d'apprentissage en français à ceux de la matière choisie.

- **Concertation**

Dans le *Programme d'études de français langue seconde – Immersion (M-12)*, page I-12, et dans cette version par année scolaire (Annexe 1, page 66), les concepteurs reconnaissent que c'est à l'enseignant de français que revient la responsabilité d'enseigner les connaissances et les stratégies de planification et de gestion aux élèves. Cependant, c'est à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation de ces connaissances et de ces stratégies. Ce genre de concertation amènera sans doute les élèves à reconnaître la valeur de leurs apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui leur permettront d'agir efficacement.

Dans le but de favoriser l'intégration du français aux autres matières, l'une des premières démarches à entreprendre serait que les enseignants de français se concertent afin de déterminer ensemble les connaissances et les stratégies qui peuvent faire l'objet d'une intégration. Par exemple, les enseignants de français pourraient inviter leurs collègues d'autres matières à leur présenter les grandes lignes de leurs programmes. À leur tour, ils pourraient leur faire connaître les grandes lignes du programme de français. Ils pourraient leur expliquer le processus de réalisation des tâches (planification, réalisation et évaluation : pour plus de renseignements à ce sujet, consulter la section *Caractéristiques des situations d'apprentissage*, Annexe 1, page 65). Ensemble, tous les enseignants à un même niveau scolaire pourraient déterminer la longueur maximale des travaux écrits afin que le défi soit à la mesure de l'élève. Ils pourraient décider que les travaux de grande envergure soient faits en équipe de travail ou par section afin que les élèves puissent gérer efficacement toutes les connaissances et les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour réussir.

À partir de ces informations, les enseignants de français pourraient décider quelles connaissances et quelles stratégies pourraient faire l'objet d'une consolidation dans chacune des matières.

Pour appuyer leurs collègues d'autres matières dans ce partage de responsabilités, les enseignants de français pourraient leur offrir des pistes possibles à suivre. Celles-ci pourraient prendre la forme d'une grille de réflexion sur le travail de groupe, de révision pour les travaux écrits ou pour le travail en équipe, d'un schéma de base pour reconstruire le sens d'un texte à l'oral ou à l'écrit, d'une liste de quelques notions grammaticales à consolider, d'un code commun pour la correction des travaux écrits, etc.

- **Partenariat**

En échange de cet appui, les enseignants de français pourraient travailler un thème (une unité) conjointement avec les enseignants d'une autre matière. Par exemple, les enseignants de français pourraient utiliser des textes proposés par l'enseignant en études sociales pour développer certaines stratégies de lecture. Ils pourraient intégrer les apprentissages reliés à la rédaction d'un texte selon un plan : introduction, développement et conclusion dans le cadre d'une recherche en études sociales ou d'un projet de sciences.

C'est vrai qu'un tel effort de concertation exige, de la part des enseignants, un certain investissement en terme de temps pour la planification et la gestion de ces projets d'intégration. Toutefois, en considérant les retombées, autant pour les enseignants que pour les élèves, on ne peut que souhaiter la création d'une telle collégialité.

Exemples de matériel d'appui aux enseignants des matières autres que le français

- **Modèles de grilles de réflexion sur le travail de groupe**

Réalisation d'un projet collectif

1. Décris :
    - la tâche :
    - le but de la tâche :
    - les moyens que vous avez pris pour :
        - planifier la tâche :
        - la réaliser :
        - l'évaluer :
        - vous assurer que tous les membres de l'équipe pouvaient accomplir toutes les étapes de la tâche :
2. Est-ce que l'équipe a atteint l'objectif que vous vous étiez fixé? Explique.
3. Crois-tu que tu connais suffisamment toutes les étapes pour réaliser seul une tâche semblable? Explique.

Retour sur le fonctionnement du groupe

1. Décris :
   - tes responsabilités dans ton équipe.
   - comment tu as contribué au bon fonctionnement de ton équipe (attribution des rôles, partage des tâches, résolution des conflits, encouragement, etc.).
   - la participation des membres de ton équipe à la réalisation de la tâche (en mettant l'accent sur le comportement, les actions et non sur la personne).
2. Suggère des moyens pour améliorer le travail ou le fonctionnement de ton équipe.

- **Modèles de schémas de base pour reconstruire le sens d'un texte à l'oral ou à l'écrit**

Après un survol du texte, les élèves peuvent utiliser divers indices pour identifier la structure du texte. Cette structure varie selon l'intention de l'auteur : raconter, décrire, comparer, inciter à l'action, analyser les causes et les effets, les problèmes et les solutions ou encore exprimer une opinion. Voici quelques exemples de schémas qui pourraient leur être utiles.

Texte descriptif

Sujet :

Catégories			
Description de chaque catégorie			

Texte séquentiel

Sujet :

Séquence des événements			
Date			
Description des événements			

Texte comparatif

Sujet 1 :		Sujet 2 :		
	ressemble à		parce que	
	est différent de		parce que	

Texte cause – effet (conséquence)

Sujet :

Causes	Effets (conséquences)

Texte problème – solution

Sujet :

Problème	Solution
	Action
	Résultat

Pour plus d'information sur les structures de textes, consulter *Ly et Lison – L'exploration des stratégies de lecture*, de Francine Brière Côté et al., Éditions du Phare.

- **Modèle de plan pour organiser ses idées pour un projet à l'écrit ou pour un exposé**

L'enseignant peut proposer aux élèves un plan de base qui pourrait servir à la planification de textes présentant diverses structures. La structure choisie sera reflétée par l'organisation des idées à l'intérieur de chaque paragraphe.

Sujet traité

Aspects traités (sous forme de mots clés)	**Idées secondaires pour développer chaque aspect traité**
1.	a) b) c)
2.	a) b) c)
3.	a) b) c)

Conclusion :

Exemple d'un plan :

Sujet traité : *La pollution*

Aspects traités (sous forme de mots clés)	**Idées secondaires pour développer chaque aspect traité**
1. *problèmes*	a) *détérioration de la qualité de l'air* b) *détérioration de la qualité de l'eau* c) *détérioration de la qualité des sols*
2. *causes*	a) *industries polluantes* b) *sources d'énergie polluantes* c) *produits chimiques en agriculture*
3. *solutions*	a) *système antipolluant pour les usines, diminution de la consommation,* b) *utilisation d'énergie renouvelable, transport en commun, covoiturage* c) *agriculture biologique*

Conclusion : *Responsabilité de tous*

- **Modèle de grille pour la révision de textes courants à l’écrit**

Les enseignants peuvent choisir les éléments de la grille qu’ils veulent évaluer dans le produit des élèves (ceux avec lesquels ils se sentent le plus à l’aise).

Traitement du sujet		Processus de vérification	
Dans l’**introduction** :		J’ai laissé des traces de ma vérification	
• j’ai présenté mon sujet en un paragraphe		• j’ai mis « S » dans la marge où se trouve la phrase indiquant le **sujet**	
• j’ai présenté les aspects traités			
Dans le **développement** (organisation en paragraphe) :			
• j’ai présenté chaque aspect au début du paragraphe		• j’ai inscrit le nom de chaque aspect traité dans la marge	
• j'ai écrit au moins _____ idées secondaires pour développer chaque aspect		• j’ai numéroté chaque idée secondaire et j’ai vérifié si chaque idée secondaire se rapportait à l’aspect traité (ex. : 1, 2, 3)	
• j’ai ajouté quelques détails pertinents pour appuyer les idées secondaires (exemples, explications)		• j’ai identifié le ou les détails en rattachant une lettre au numéro déjà indiqué (ex. : 1a, 1b, 1c)	
Dans la **conclusion** :			
• j’ai résumé le sujet traité en un paragraphe et/ou j’ai donné mon impression générale sur le sujet en un paragraphe		• j’ai inscrit le mot « conclusion » dans la marge à côté du paragraphe de conclusion	

Fonctionnement de la langue		Processus de vérification	
• j’ai choisi des mots précis pour traiter le sujet à l’étude			
• j’ai vérifié l’orthographe des mots		• j’ai relu attentivement tous les mots en prêtant attention à chaque syllabe	
• j’ai utilisé des phrases bien construites		• si une phrase était longue, je l’ai analysée; j’ai repéré le GS, GV et le(s) GC; j’ai vérifié s’ils étaient dans un ordre correct; j’ai vérifié si je pouvais la couper tout en gardant le sens	
• j’ai utilisé correctement la majuscule et les signes de ponctuation (. ? ! ,)		• j’ai vérifié s’il ne manquait pas de mots	
• j’ai fait l’accord des verbes avec le sujet		• j'ai fait une flèche entre le sujet et le verbe et j’ai vérifié l’accord	
• j’ai vérifié la marque du pluriel des noms lorsque je voulais dire qu’il y en avait beaucoup		• j’ai utilisé la bonne marque du pluriel	
• j’ai fait l’accord des adjectifs au féminin et au pluriel		• j'ai fait une flèche entre le nom, l’adjectif et le déterminant; j’ai vérifié l’accord de chaque mot	
• je me suis assuré que ma copie finale était lisible. J’ai utilisé l’ordinateur lorsque c’était possible			

• j’ai identifié toutes les sources utilisées dans mon travail (ex. : nom de l’auteur, titre du livre, pages consultées, nom du site Web, etc.)	

- **Code commun pour la correction des travaux écrits**

Il est important d'assurer une certaine continuité dans la manière de corriger les travaux écrits des élèves d'une année à l'autre et d'une matière à l'autre. Pour ce faire, il serait souhaitable que les enseignants développent un code commun de correction. Ce code peut être également utilisé par les pairs lorsqu'ils vérifient le travail d'un camarade de classe.

Traitement du sujet	Code
Clarté des idées	?
Organisation des idées	OI
Redondance	X2

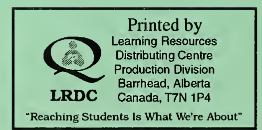
Fonctionnement de la langue	
Ponctuation	P
Orthographe	O
Structures de phrases (syntaxe)	S
Accords	A

- **Notions grammaticales à consolider**

La liste des notions d'orthographe à renforcer est basée sur ce que les élèves devaient maîtriser au niveau scolaire précédent. Ainsi, en 8e année, on devrait retrouver les mécanismes de la langue travaillés de façon systématique aux niveaux précédents.

Orthographe d'usage	mots du thème (du sujet à l'étude)
	mots usuels
	marqueurs de relation
	homophones les plus courants (et/est; on/ont; son/sont; à/a; mes/mais; peu/peux/peut; ou/où)

Orthographe grammaticale	marque du pluriel pour les noms (s, x)
	accords en genre et en nombre des adjectifs avec le nom auxquels ils se rapportent
	accords des verbes quand leur sujet les précède immédiatement (présent, imparfait, futur proche, futur simple)


Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About"

0003